



7 Culture de la résilience

Table des matières

Introduction	
<i>Colette Jourdan-Ionescu</i>	815
Pour une culture de la résilience assistée dès le préscolaire	
<i>Colette Jourdan-Ionescu</i>	817
Promouvoir une culture de résilience dans les services éducatifs qui accueillent de jeunes enfants ayant des incapacités	
<i>Francine Julien-Gauthier, Edith Jolicoeur et Sarah Martin-Roy</i>	830
Promoting resilience through artistic languages	
<i>Anna Mundet Bolós, Nuria Fuentes-Peláez et Crescencia Pastor</i>	842
Resilient development: A social adventure	
<i>Celeste Simões et Social Adventure Team</i>	852
Méthodologie et résultats issus de l'application de la méthode : « Théâtre de la Résilience »	
<i>Christelle Fauché</i>	863
Facteurs de résilience et aspects positifs de l'expérience de femmes présentant des besoins en matière de santé	
<i>Sylvie Morin et France Chassé</i>	871
The culture of resilience in systemic psychotherapy and social intervention in Colombia: A review of thirty years of work	
<i>Ángela Hernández-Córdoba</i>	881
Le soutien social : un vecteur de résilience incontournable pour les familles d'accueil québécoises	
<i>Sylvie Morin</i>	887
Méta-synthèse des approches théoriques de la résilience en sciences naturelles, génie et sciences économiques	
<i>Étienne Kimessoukié-Omolomo, Colette Jourdan-Ionescu, Serban Ionescu et Myriam Lapointe-Gagnon</i>	895
L'agir créatif en horizon incertain : La question de la résilience chez les designers de mode à Montréal	
<i>Amina Yagoubi</i>	906
Le corps ému : vers une pratique et une pédagogie de la résilience métissée	
<i>Jean Humpich</i>	916
Accompagner les processus de résilience en pédagogie perceptive	
<i>Jean Humpich et Vincent Cousin</i>	925
"Let's start drawing resilience". A method to actively involve social professionals in trainings	
<i>Marco Ius et Lucia Moretto</i>	934

Tenir ouvert un espace de parole et d'écoute, créateur de liens vivants : éthique et pratique de formation à l'accompagnement

Diane Léger, Jeanne-Marie Rugira et Monyse Briand 945

Partie 7 : Culture de la résilience

Introduction

La septième et dernière partie de cet ouvrage intitulée « Culture de la résilience » comporte quatorze textes qui portent tous sur la culture de la résilience et ouvrent donc la porte à une vision préventive d'une résilience universelle.

Provenant des quatre coins du monde [Amérique du Sud (Colombie) ; Europe (Espagne, France et Italie) ; Amérique du Nord (Québec, Nouveau Brunswick)], ces textes permettent d'éclairer la culture de la résilience de différents points de vue : comment la viser ; comment elle peut être développée dans différents contextes (garderie, école, après une catastrophe, designers de mode, milieu médical, etc.) et concerner tout un chacun (enfant, adolescent, femmes, familles, familles d'accueil, professionnels, communautés, etc.).

Le premier texte pose le cadre de la culture de la résilience dès le jeune âge en exposant les principes à mettre en place dès le préscolaire et en décrivant un programme favorisant la culture de la résilience (Jourdan-Ionescu). Le texte suivant de Julien-Gauthier, Jolicoeur et Martin-Roy poursuit dans la même direction de manière plus spécifique pour l'accueil des enfants ayant des incapacités dans les services éducatifs préscolaires afin de favoriser une intégration résiliente grâce aux stratégies de résilience assistée mises en place par les éducatrices. Mundet Bolós et ses collaborateurs décrivent la promotion de la capacité de résilience favorisant l'inclusion sociale des enfants à travers les langages artistiques structurés par les professionnels. Simoes (avec la Social Adventure Team) décrit comment la promotion de la résilience dans les écoles est fondamentale pour tous et notamment pour les enfants les plus vulnérables. Les résultats de diverses expériences réalisées avec le « Théâtre de la résilience » auprès d'adolescents sont rapportés par Fauché. Pour les femmes présentant des besoins en matière de santé, le texte de Morin et Chassé met en valeur les facteurs pouvant favoriser une culture de la résilience. Hernandez-Cordoba présente un bilan du développement de la culture de la résilience grâce à la psychothérapie systémique et à l'intervention sociale en Colombie pour les individus et les familles qui souffrent, ainsi que pour les communautés. Le texte de Morin porte sur le soutien social essentiel pour la réussite des placements des enfants et la pérennité des familles d'accueil. Kimessoukié Omolomo et ses collaborateurs présentent un bilan des approches théoriques de la résilience dans les domaines autres que les sciences humaines. Les résultats de cette métasynthèse montrent que la résilience doit être considérée comme un processus cyclique, spatiotemporel et que la compréhension du point tournant permettant le néo-développement devrait constituer un moyen de mieux comprendre et stimuler le processus de résilience quel que soit le domaine concerné. Dans le contexte de la mondialisation, Yagoubi explique la résilience des designers de mode à Montréal par le déploiement d'un agir créatif motivé par la passion. Dans un premier texte, Humpich nous oriente vers une pratique et une pédagogie de la résilience métissée. Dans le second texte écrit en collaboration avec Cousin, ils soulignent à travers des récits d'inspiration phénoménologique ce qui a trait à l'éducation à la résilience. Dans leur texte, lus et Moretto nous rapportent une très intéressante méthode graphique pour favoriser la résilience des professionnels. Enfin, partant du rapport au sens considéré comme un facteur de résilience, Léger,

Rugira et Briand montrent que les pratiques d'accompagnement, de formation et de soin sont centrées sur la relation et qu'elles permettent la production de connaissance, la transformation identitaire et le renouvellement des pratiques des acteurs.

Colette Jourdan-Ionescu

Pour une culture de la résilience assistée dès le préscolaire

Colette Jourdan-Ionescu

Département de psychologie

Membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Tél. : +1 (819) 376-5011, poste 3550

Colette.jourdan@uqtr.ca

Résumé

Les difficultés rencontrées par plusieurs enfants d'âge préscolaire et leur famille, conjuguées au manque de ressources appropriées (listes d'attente, ressources non adaptées), révèlent la nécessité d'innover pour développer précocement leur potentiel de résilience. Pour favoriser une culture de la résilience dès l'âge préscolaire, il faut développer les facteurs de protection comme : l'autocontrôle, la compréhension et la communication des émotions, l'humour, l'empathie. Le programme de résilience assistée proposé lors d'ateliers au préscolaire, en lien avec les recommandations individualisées remises aux parents et aux éducatrices/teurs de garderie, a pour objectif de développer ces facteurs de protection, ce qui permet de viser une réelle culture de la résilience.

Mots-clés : Résilience assistée, facteurs de protection, programme écosystémique, préscolaire, autorégulation, pleine conscience

Abstract

Difficulties faced by many preschool children and their families combined with the lack of adequate resources (waiting lists, inappropriate resources) highlight the need to promote earlier their resilience potential. To foster a culture of resilience at preschool age, it is necessary to develop protective factors such as: self-regulation, understanding and communication of emotions, humor, empathy. The assisted resilience program proposed in preschool workshops, in connection with the individualized recommendations given to parents and day care educators, aims to develop these protective factors, which makes it possible to target a real culture of resilience.

Keywords: Assisted resilience, protective factors, ecosystemic program, preschool, self-regulation, mindfulness

1. Introduction

La justification de la nécessité de développer une culture de la résilience pour tous les enfants dès l'âge préscolaire est suivie de la description des facteurs de risque de certains enfants. Sont, ensuite, présentés les arguments en faveur d'une approche de la résilience assistée et les facteurs de protection à développer. Le programme de résilience assistée pour enfants d'âge préscolaire, appuyé par des exemples concrets d'activités à réaliser avec les enfants en garderie (activités regroupées en fonction des objectifs visés), sera suivi d'idées de recommandations individualisées et d'une conclusion.

2. Pourquoi développer une culture de la résilience pour les enfants d'âge préscolaire?

Plusieurs arguments peuvent être avancés pour justifier le besoin d'une culture de la résilience assistée dès le jeune âge :

- 1) Notre monde est de moins en moins sûr et de moins en moins prévisible en changement de culture et anxiogène¹. De surcroît, il comporte davantage de contraintes, des relations de plus en plus virtuelles enflant le narcissisme et une perte des valeurs qui constituaient autrefois un cadre éducatif et sécurisant pour les enfants;
- 2) Les enfants présentent de plus en plus fréquemment et précocement des difficultés de comportement;
- 3) Malgré le besoin d'une intervention préventive primaire et secondaire, un manque de ressources appropriées est mondialement reconnu.

Dans ce contexte, il est donc normal que l'on s'attende à ce que, face aux situations d'adversité, les enfants vivent des difficultés scolaires et sociales et présentent des troubles comorbides pouvant augmenter au fil des années. La plupart des troubles présentés par les enfants d'âge préscolaire mettent en avant leur difficulté d'affronter le quotidien. Ils l'expriment par des réponses comportementales inadéquates (cris, crises, agressivité, agitation, violence), des réponses émotionnelles intenses (crises de pleurs, bouderie répétitive, retrait) ou par des symptômes psychosomatiques (maux de ventre, vomissements, etc.).

3. Description des principaux facteurs de risque rencontrés

Dans une perspective écosystémique, ces enfants ont souvent à contrer les facteurs de risque individuels, familiaux et environnementaux illustrés dans la Figure 1. Ces facteurs de risque mettent en avant les vulnérabilités de l'enfant, de son milieu familial et de l'environnement dans lequel il vit.

¹ Mondialisation des besoins et des façons de vivre; climat social marqué par les difficultés économiques; inquiétudes en lien avec les attentats terroristes; envahissement et dépendance des écrans (Jourdan-Ionescu, Lapointe-Gagnon, Litalien Pettigrew, Cognet, Voyazopoulos, Vannetzel *et al.*, sous presse); etc.

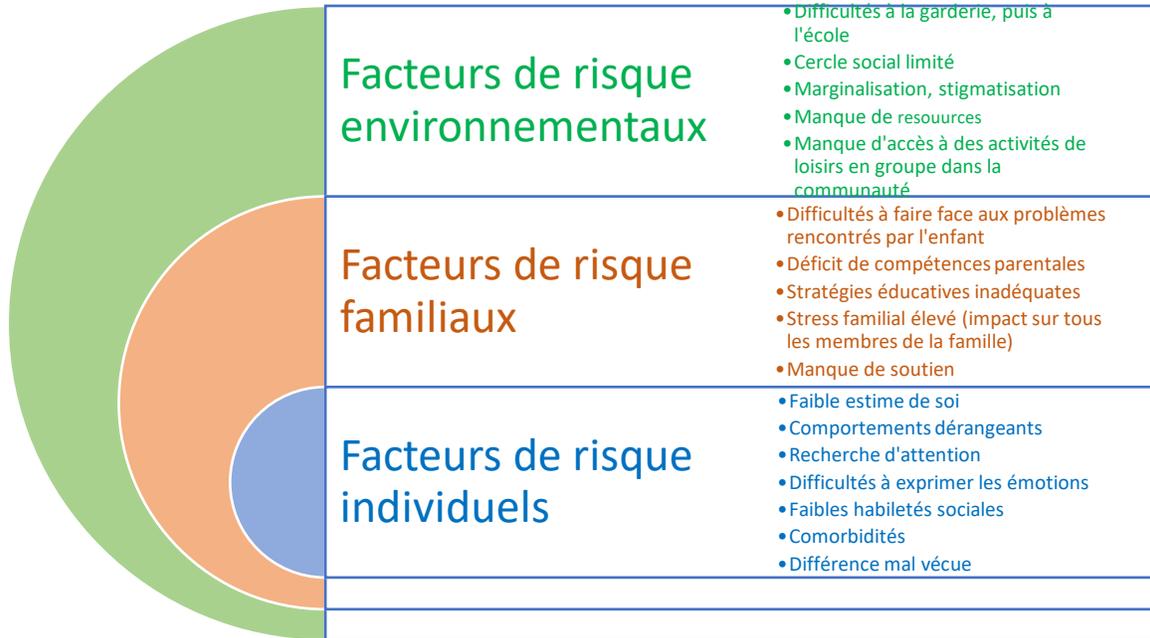


Figure 1. Facteurs de risque chez les jeunes enfants

4. Approche de résilience assistée

Face à ces facteurs de risque, la résilience assistée (Ionescu, 2004) par sa visée de rééquilibrer la balance dynamique entre facteurs de risque et facteurs de protection constitue une solution. La résilience assistée se réalise :

- Dans un esprit de co-construction de l'intervention (les besoins de l'enfant déterminant les objectifs d'intervention),
- En partenariat (avec les parents, l'enfant et les intervenants du milieu préscolaire),
- Avec l'aide d'une équipe de professionnels,
- En élaborant une intervention individualisée (adaptée à chaque enfant concerné),
- De façon écosystémique en prenant en compte les différents milieux de vie de l'enfant (garderie, famille, loisirs, etc.)
- Et en visant l'*empowerment*² de l'enfant et des parents.

De plus, dans un esprit de prévention primaire pour l'ensemble des enfants d'âge préscolaire, il est bon de parler de culture de la résilience au sens de préparation pour la vie dans

² Toute intervention doit comporter une part de responsabilisation de la personne qui reçoit cette intervention (Dunst, Trivette & Deal, 1988; Dunst & Paget, 1991), ce qui implique d'acquérir la capacité de se prendre en charge et de s'approprier les conséquences de ses conduites.

la société actuelle avec ses divers risques (ONU, 2013). Cette culture peut être définie comme généraliste, individuelle, globale, communautaire et sociale. Elle est basée sur l'espoir, l'optimisme, sur « ce qui fonctionne » et peut se réaliser grâce à une éducation pour la résilience (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2016).

4.1 Facteurs de protection transadversités

Dans le cadre d'une culture de la résilience, pour les jeunes enfants, il est important de développer des facteurs de protection transadversités (Jourdan-Ionescu, 2008), facteurs de protection valides pour la grande majorité des adversités, tout au long de la vie. La culture de la résilience doit s'appuyer sur les résultats de recherches démontrant les compétences à développer (dont Gilgun, 2002; Karapetian Alvord & Johnson Grados, 2005; Kent & Davis, 2010). Gilgun (2002/2005), à propos des valeurs spécifiques de la culture amérindienne au plan spirituel, souligne le besoin d'appartenance à une famille, à un groupe d'amis, à une communauté, soit l'importance des liens avec les autres. Ceci implique d'enseigner aux enfants le respect des autres, le respect de soi, ceci faisant aussi référence à l'estime de soi. Kent et Davis (2010) fournissent des indices des éléments à développer chez l'enfant pour favoriser sa résilience à l'âge adulte³ : capacité de contrôle face au stress et aux adversités, bonne estime de soi, capacité de vivre des émotions positives, de faire preuve d'empathie, d'être capable de s'adapter. Proctor (2011; 2013) met en avant les forces individuelles sur lesquelles s'appuyer pour développer le bien-être à long terme; on peut citer par exemple la capacité d'autorégulation et l'espoir. Karapetian Alvord et Johnson Grados (2005) présentent un bilan des facteurs de protection qui sont reliés au développement de la résilience chez les enfants. Ils relèvent plusieurs éléments correspondant aux clés de notre programme : augmenter l'estime de soi, développer de bonnes capacités de coping (facilité à aller demander de l'aide, capacité de résoudre les problèmes rencontrés), développer l'autorégulation par rapport aux émotions, l'empathie, la pensée positive, employer des techniques de relaxation pour favoriser l'autorégulation, le sens d'appartenance au groupe et considérer les parents comme des partenaires proactifs.

Nous considérons que les facteurs de protection individuels à développer pour les jeunes enfants sont ceux illustrés dans la figure 2.

³ En effet, Kent et Davis ont montré que les adultes résilients font preuve de contrôle face au stress (ayant un lieu de contrôle interne), ont une bonne estime de soi, sont capables d'être en contrôle face aux défis, etc.; ressentent des émotions positives (optimisme, espoir) et emploient l'humour; font appel au coping actif lorsque nécessaire (centré sur la tâche, étant capables de quitter sa zone de confort, etc.); font preuve de flexibilité cognitive (explication d'alternatives, recadrage, acceptation, etc.); ont des valeurs (altruisme, empathie, compassion, spiritualité, etc.); ont vécu des expériences d'adversité dont ils se sont sortis et ont donné un sens à l'adversité, ont appris des crises, ont tiré des bénéfices de l'adversité, pouvant aller jusqu'à une croissance post-traumatique.

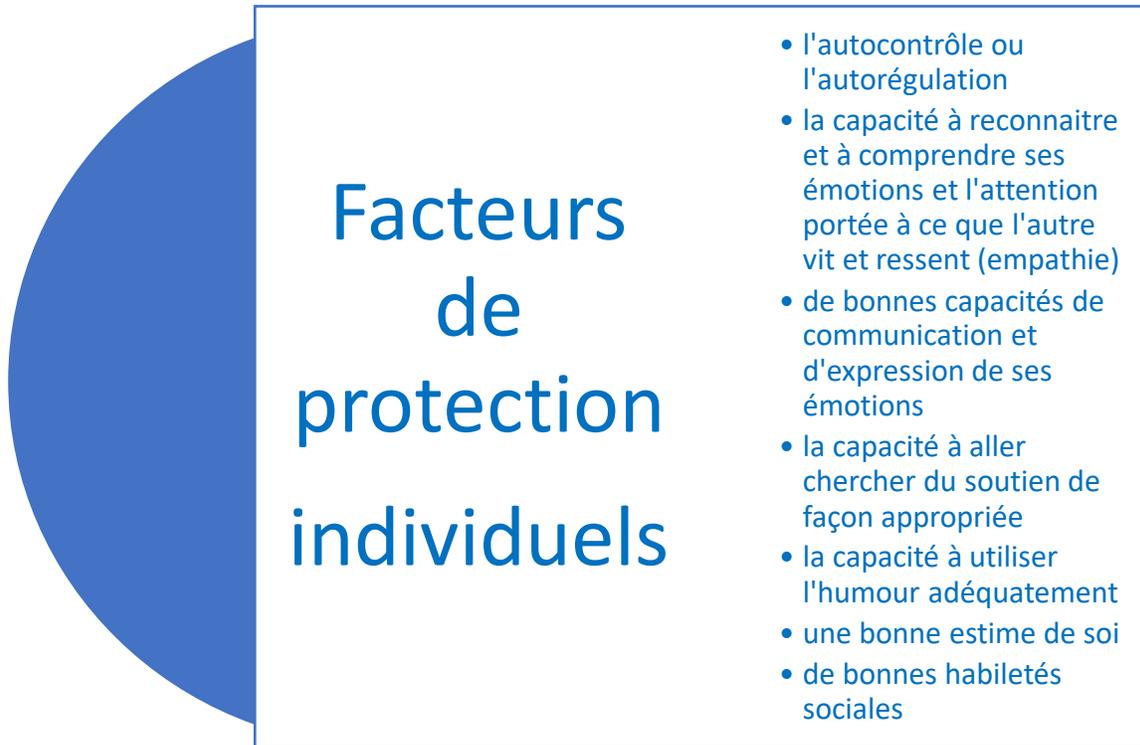


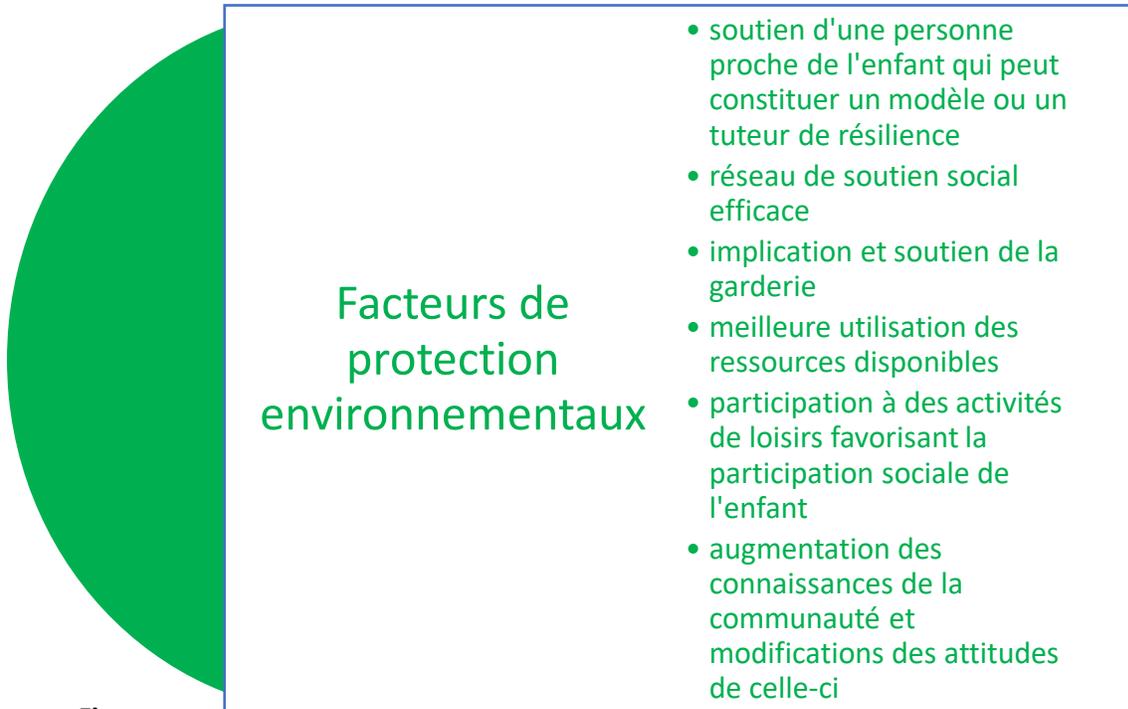
Figure 2. Facteurs de protection individuels essentiels pour nourrir la résilience des enfants

L'implication parentale est essentielle (voir notamment la méta-analyse de Riosap *et al.*, 2011) car elle permet de réduire les facteurs de risque familiaux et l'augmentation des facteurs de protection familiaux. Au niveau familial, les facteurs de protection à privilégier sont cités dans la figure 3.



Figure 3. Facteurs de protection familiaux essentiels pour nourrir la résilience des enfants

Enfin, certains facteurs de protection environnementaux (figure 4) sont essentiels pour bâtir la résilience des enfants au préscolaire (Hart *et al.*, 2008; Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2010; Southwick & Charney, 2012; St-André *et al.*, 2014).



Figure

4. Facteurs de protection environnementaux essentiels pour nourrir la résilience des enfants

Nous considérons que cinq cibles d'intervention doivent être privilégiées chez les enfants d'âge préscolaire (Jourdan-Ionescu, 2009, d'après Hunsley & Lee, 2010, d'après Catonguay & Beutler, 2006) : 1) les réponses comportementales, émotionnelles ou psychosomatiques inadaptées; 2) l'expérimentation des émotions, la tolérance envers celles-ci et leur acceptation; 3) les difficultés dans les relations interpersonnelles; 4) les problèmes liés aux cognitions; et 5) l'exploration de soi. Le programme de résilience assistée pour enfants d'âge préscolaire présenté ici vise ces cinq cibles.

5. Programme de résilience assistée pour enfants d'âge préscolaire (Jourdan-Ionescu, 2014)

Basé sur de nombreuses publications (dont Ashoka, s.d. ; Beaulieu, 2000 ; Jean, 2015 ; Karapetian Alvord & Johnson Grados, 2005 ; Proctor, Tsukayama, Wood, Maly, Fox Eades & Linley, 2011 ; Seligman, 2013), ce programme a été expérimenté dans six groupes de garderie durant les hivers 2015 et 2016 (durant quatre ateliers d'une heure environ). Il sera de nouveau expérimenté durant l'hiver 2018.

Le programme comprend : une routine de début, des activités visant l'autocontrôle, la connaissance des émotions et la pleine conscience, le développement de l'humour, des habiletés sociales et de l'empathie, l'amélioration de l'estime de soi. L'atelier se termine par une routine de fin d'atelier.

La **routine du début de l'atelier** met l'accent, à la fois, sur la participation de tous les enfants, chacun étant différent, et sur la mise en place d'un cadre, tout en favorisant la reconnaissance des émotions. Deux activités permettent cette entrée dans l'atelier (voir encadré) : le *Casse-tête* et la *Météo intérieure*.

Encadré 1. Activités de routine du début de l'atelier

Tout d'abord, un casse-tête (*puzzle*) construit à partir d'une photographie agrandie de tous les membres du groupe, puis découpée, afin que l'on parle de ce que l'on remarque. Chacun doit apporter son morceau, tout en participant à sa manière. Cet exercice permet d'augmenter le sentiment d'appartenance et de sentir qu'on a tous une place dans le groupe. Ceci permet aussi de saisir qu'on est tous différents et que chacun va désirer participer à sa manière (par exemple, courir mettre son morceau en premier, ou à l'inverse, attendre qu'il ne reste qu'un morceau à mettre, le sien...).

La *Météo intérieure* (Jean, 2015) permet de commenter une affiche avec les différentes conditions météo et de faire le parallèle avec les émotions que l'on ressent. Ensuite, les enfants apprennent la respiration du petit toit (qui s'ouvre). Enfin, chaque enfant après le tirage au sort de son nom dans un chapeau peut témoigner de comment il se sent (en revenant aux différentes conditions météo). L'essentiel est ici que les enfants apprennent à identifier leur état émotionnel du moment. On ne change pas la météo, on apprend à la reconnaître et à voir comment vivre avec. Il est possible de revenir avec le parallèle de la météo extérieure, s'il pleut on met un imperméable ou on prend un parapluie, s'il fait froid on s'habille chaudement, s'il y a un gros orage, on attend que cela passe pour sortir... En ce qui concerne la météo intérieure, les enfants peuvent apprendre à mieux comprendre ce qu'ils ressentent, à tolérer ce qui arrive car cela va passer (je suis triste parce que mon chien est malade, je pleure; des amis n'ont pas voulu jouer avec moi, je suis en colère) et découvrir quelle aide ils peuvent aller chercher au besoin (un câlin avec maman si je suis triste; aller dans un coin pour me calmer et ne pas me mettre à crier ou me faire un massage calmant si je suis très fâché).

Plusieurs **activités d'autocontrôle** sont pratiquées tour à tour selon les ateliers (voir encadré 2).

Encadré 2. Activités favorisant l'autorégulation

- Apprentissage d'un signal pour arrêter.
- Attendre son tour.
- Danser et s'arrêter quand la musique s'arrête, recommencer à danser quand la musique reprend et faire la statue quand elle s'arrête de nouveau (garder la pose que jusqu'à ce que la musique recommence).
- Écouter avec ses yeux l'autre qui mime en essayant de comprendre ce qu'il mime.
- Certains respirations ou massages permettent de reprendre le contrôle.

Plusieurs **activités sur les émotions et la pleine conscience** permettent de prendre connaissance des émotions ressenties, de les nommer et de les jouer. L'encadré 3 offre quelques exemples d'activités centrées sur les émotions et la pleine conscience.

Encadré 3. Activités centrées sur les émotions et la pleine conscience

- Illustrer comment on se sent quand on est triste (on peut imiter une illustration présentée pour chaque émotion, ce peut être le dessin d'un enfant, d'un animal ou un émoticône).
- Lire et mimer un conte et faire parler les enfants à propos des émotions ressenties par le héros de l'histoire.
- Trouver la bonne émotion (sur des images et avec des mots) quand: mon animal est malade; quand je reçois un beau cadeau; quand un enfant me casse mon jouet; quand mon ami est absent; quand Spiderman voit un méchant qui veut faire du mal à quelqu'un, etc.
- Écouter le tambour des émotions et lui répondre (tambour: 1 coup → les enfants doivent rire, 2 coups → les enfants doivent pleurer, 3 coups → les enfants miment la gêne, 4 coups → les enfants sont fâchés et on recommence dans le désordre).
- Faire des exercices de relaxation (Jean, 2015) et de pleine conscience de ce qu'on ressent : a) massage/automassage du **lion** (contre la colère et empathie à la colère de l'ami); b) massage/automassage du **crocodile** pour rétablir la confiance en soi quand on a peur et reprendre le contrôle de la situation; c) massage de l'**hippopotame** pour favoriser la détente, enrayer la timidité, augmenter la sécurité, la confiance en soi et la capacité de se connaître).
- Pour développer la pleine conscience, on fait goûter un aliment comme un grain de raisin, un raisin sec ou un morceau de biscuit. On distribue un aliment (un grain de raisin ou un raisin sec ou un morceau de biscuit à chaque enfant) et on laisse les enfants le manger. On distribue ensuite le même aliment et on propose cette fois-ci de commencer par observer d'abord attentivement (avec nos cinq sens) à quoi ressemble ce qu'on vient de manger avant d'en remanger : regarder l'aliment et le décrire; le toucher avec son doigt, est-il doux, rugueux, etc.; l'approcher de notre nez... que sent-on? ; le mettre près de notre oreille, qu'entend-on? On le met dans notre bouche et on le touche avec notre langue, on le suce un peu, puis on le mâche et enfin on l'avale... Cela constitue toute une expérience pour les enfants qui découvrent ainsi comment manger en pleine conscience et peuvent le refaire à la garderie ou même à la maison avec leurs parents.

Plusieurs **activités peuvent favoriser**, chez les enfants d'âge préscolaire, **le développement de l'humour**, facteur de protection et mécanisme de défense de haut niveau (encadré 4).

Encadré 4. Activités favorisant le développement de l'humour

- Faire dire aux enfants ce qui les fait rire.
- Agir de façon loufoque (s'habiller bizarrement, comme un clown; faire semblant de tomber) et commenter les réactions des enfants.
- Raconter des blagues simples, par exemple : à l'arrêt du bus, Maman Tortue dit à son fils: « Ne t'éloigne pas trop mon chéri, le bus passe dans trois heures » et discuter avec les enfants de ce qui est drôle.

Des **activités ludiques concernant les habiletés sociales et l'empathie** sont fort importantes pour les jeunes enfants (encadré 5).

Encadré 5. Activités favorisant les habiletés sociales et l'empathie

- Chaise musicale amicale (en m'asseyant sur un ami lorsque je n'ai pas de chaise). Ici, il n'est pas question de gagner mais plutôt d'aider l'autre ou d'être aidé si on n'a pas de chaise.
- Chanter la chanson « Si tu aimes le soleil » mais ajouter des couplets interactifs (tape la main de ton voisin, fais un câlin à ton voisin, etc.).
- Toucher réconfortant quand on en a besoin: faire définir aux enfants de quoi ils ont besoin. Quand veulent-ils qu'on leur fasse un câlin? Qui leur donne? Quand leur en donne-t-on?

Il est possible d'ajouter des **activités sur la beauté et la différence et, donc, sur l'estime de soi** qui permettent d'attirer l'attention des enfants sur ce qui est beau autour d'eux et chez chacun d'eux (encadré 6).

Encadré 6. Activités d'attention à la beauté et aux différences

- Dire quelque chose qu'on trouve beau (oiseau qui chante, mon petit chat qui me fait un câlin, le foudard de Maman, un bonhomme de neige, du soleil sur mon visage, etc.).
- Beauté dans la différence (caillou, balle qui rebondit): différence chez les animaux (chat bébé, chat adulte, chat gros, chat sans poil, chat roux, chat gris, chat tigré, etc.); différences chez les personnes (dans le groupe, des enfants ont les cheveux longs, d'autres courts; certains ont les yeux bleus, d'autres verts et d'autres noisette; etc.).

Enfin, chaque atelier se termine par une **routine de fin de l'atelier** qui permet de clore le moment spécial (notamment en reprenant la respiration du petit toit) et de voir comment les enfants ont apprécié l'atelier (chacun son tour, les enfants témoignent de comment ils se sentent suite à l'atelier en reprenant les conditions météo).

6. Recommandations individualisées

À la fin des ateliers, des recommandations individualisées de résilience assistée familiales et environnementales sont remises aux parents et aux éducatrices/teurs de la garderie afin de viser une généralisation des stratégies travaillées dans le cadre du programme. Les parents rencontrés avant la mise en place du programme peuvent ainsi constituer des partenaires proactifs pour favoriser l'intégration des activités que leur enfant a le plus apprécié. Pour les parents, ces recommandations individualisées visent fréquemment : l'ajustement du cadre éducatif ; la valorisation des réussites de l'enfant ; la transmission de stratégies d'autorégulation (feu vert/feu rouge) ; l'encouragement à donner à l'enfant afin qu'il exprime au quotidien ses émotions dans ses mots ; le conseil de massages relaxants à faire avec l'enfant (massage du lion, massage du crocodile) ; l'inscription à une activité de groupe (comme du sport pour un enfant qui bouge beaucoup); etc.

Les éducatrices/teurs ayant eu l'occasion de participer aux ateliers peuvent spontanément reprendre certaines de ces activités. Afin de tirer le maximum de profit de l'expérience vécue, certaines recommandations spécifiques sont transmises en fonction des besoins de chaque enfant : la recherche d'un tuteur de résilience (qui peut être un autre enfant du groupe ou une personne spécifique dans la garderie en fonction de la proximité avec l'enfant) ; la valorisation des réussites de l'enfant, même petites ; des exercices d'autocontrôle en groupe ; la pratique des massages relaxants permettant l'*empowerment* des enfants ; la pratique d'exercices de pleine conscience lors des repas ou des activités plaisantes ; etc.

7. Conclusion

Les activités réalisées dans le cadre d'un tel programme d'éducation à la résilience visent à favoriser chez les enfants une adaptation plus facile aux situations d'adversité. Le développement de l'*empowerment* des enfants quant aux capacités d'autorégulation, de prise de conscience de leurs émotions et la capacité de les verbaliser, d'être empathique envers les autres, d'aller chercher l'aide au besoin permet de développer chez le jeune enfant d'âge préscolaire une autre façon de réagir aux événements et d'être davantage dans la relation sociale. Ceci correspond à ce que l'on reconnaît comme une culture de la résilience. Dans un monde de plus en plus anxigène, de plus en plus connecté mais de moins en moins prévisible et sécuritaire, l'apport de ce programme de prévention mis en place pourra, peut-être, faire la différence lors de l'entrée à l'école. Évidemment, des recherches longitudinales devront être réalisées pour permettre de s'appuyer sur des données probantes.

Références

- Ashoka (sans date). *A toolkit for promoting empathy in schools* [En ligne]. Repéré à : <https://www.ashoka.org/en/atom/549>
- Beaulieu, D. (2000). Les techniques d'impact pour mieux traverser les périodes difficiles. *Revue préscolaire*, 44(2), 31-34.
- Dunst, C., Trivette, C., & Deal, A. (1988). *Enabling and empowering families*. Cambridge, Royaume-Uni: Brookline Books.
- Gilgun, J. (2002) Completing the Circle. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 6(2), 65-84.
- Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2008). Resilient therapy: Strategic therapeutic engagement with children in crisis. *Child Care in Practice*, 14(2), 131-145.
- Ionescu, S. (2004). Préface. Dans E. Bouteyre (Ed.), *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants* (pp. 9-11). Paris, France: Duno.
- Ionescu, S., & Jourdan-Ionescu, C. (2016). Résilience culturelle, culture de la résilience (pp. 239-267). Dans S. Ionescu (Ed.), *Résilience. Ressemblances dans la diversité*. Paris, France: Odile Jacob.
- Jean, M. (2015). *Mathéo et le massage caméléon. Manœuvres simples pour cultiver la pleine conscience*. Québec, Canada: Les Éditions C.A.R.D.
- Jourdan-Ionescu, C. (2008). Ecosystemic intervention based on resilience: The utility of the dynamic balance of the risk and protective factors. *Journal of the National Network for Professionals in Preventing Child Abuse and Neglect*, 20-21 (May), 13-19.
- Jourdan-Ionescu, C., Lapointe-Gagnon, M., Litalien Pettigrew, M.-G., Cognet, G., Voyazopoulos, R., Vannetzel, L., Pelletier, C., & Drecq, P. (sous presse). *Impact des écrans sur les jeunes et leurs familles*. Paris, France: L'Harmattan.
- Karapetian Alvord, M. et Johnson Grados, J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology Research and Practice*, 36(3), 238-245.
- Kent, M., & Davis, M.C. (2010). The emergence of capacity-building programs and models of resilience. Dans J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience*. New York, NY: Guildford Press.

- Proctor, C. (2013). The importance of good character. Dans C. Proctor & P. A. Linley (Eds.), *Research, applications and interventions for children and adolescents. A positive psychology perspective* (pp. 13-21). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox Eades, J., & Linley, P.A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths- based intervention on life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology, 6*(5), 377-388.
- Seligman, M. E. P. (2013). *L'école de l'optimisme: développer la résilience chez l'enfant*. Montréal, Canada: Editions de l'Homme.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. New York, NY: Cambridge University Press.

Promouvoir une culture de résilience dans les services éducatifs qui accueillent de jeunes enfants ayant des incapacités

Francine Julien-Gauthier

Département des fondement et pratiques en éducation

Université Laval, Canada

Tél. : +1 (418) 656-2131, poste 6007

Francine.Julien-Gauthier@fse.ulaval.ca

Edith Jolicoeur

Département des fondements et pratiques en éducation

Université Laval, Canada

edith.jolicoeur.1@ulaval.ca

Sarah Martin-Roy

Département des fondements et pratiques en éducation

Université Laval, Canada

Tél. : +1 (581) 983-2454

sarah.martin-roy.1@ulaval.ca

Résumé

Cette étude qualitative porte sur la résilience en éducation. Elle a pour but de mieux comprendre le développement d'une culture de résilience dans l'éducation préscolaire, à partir du point de vue d'éducatrices qui accueillent un enfant ayant des incapacités dans leur groupe. Les défis de l'éducation de ces enfants sont présentés et des stratégies de résilience assistée mises en place par les éducatrices sont décrites. Les résultats de l'étude montrent que l'éducation préscolaire inclusive permet aux enfants différents de surmonter les situations d'adversité, dans l'interaction avec l'entourage, et de renforcer leur résilience naturelle. Selon les éducatrices, l'éducation inclusive favorise le développement de tous les enfants.

Mots-clés : Résilience assistée, enfants ayant des incapacités, point de vue des éducatrices, éducation préscolaire inclusive, culture de résilience

Promote a culture of resilience in educational services that welcome young children with disabilities

Abstract

This qualitative study deals with resilience in education. Its objective is to better understand the development of a culture of resilience in pre-school education, from the point of view of

educators who welcome children with disabilities into their group. The challenge with regard to the education of these children is presented as well as the assisted-resilience strategies put in place by the educators. The results of the study show that inclusive preschool education allows different children to overcome adversity situations, in interacting with the surroundings, and enhance their natural resilience. According to these educators, inclusive education promotes the development of all children.

Keywords: Assisted resilience, children with disabilities, perspective of educators, inclusive early childhood education, culture of resilience

1. Problématique

Au plan international, il existe une volonté des gouvernements de développer une culture de résilience dans leurs institutions et de mettre en œuvre des stratégies judicieuses pour y arriver (Robert, Pinel, Pairet, Rey, Coeugnard, Hémond, Cloutier, *et al.*, 2009). Cette étude porte sur le développement d'une culture de résilience dans le réseau des services de garde québécois (éducation préscolaire), plus particulièrement lors de l'accueil d'un enfant ayant des incapacités (EAI). Ce réseau accueille les EAI depuis plus d'un quart de siècle et le modèle privilégié est « l'inclusion réelle » (Guralnick, 2001). Les EAI sont inclus dans un groupe d'enfants typiques de leur âge chronologique, ils participent aux routines et activités sous la responsabilité de l'éducatrice du groupe et peuvent, selon le cas, recevoir des services d'éducatrices spécialisées ou d'autres professionnels. Au cours de l'année 2014-2015, 7 443 EAI fréquentaient un service de garde, soit 3,18 % de l'ensemble des enfants qui bénéficient de ces services éducatifs (Gouvernement du Québec, 2016). Pour les EAI, la fréquentation d'un service de garde de qualité permet de leur offrir la stimulation dont ils ont besoin et a un effet positif sur le développement de leurs habiletés sociales (Palacio-Quintin & Coderre, 1999). Toutefois, les résultats d'une recherche nationale montrent la complexité de l'inclusion préscolaire et décrivent les défis que constituent l'accueil et l'éducation de ces enfants (Gouvernement du Québec, 2009). Les éducatrices s'inquiètent de leurs compétences : « Je n'ai pas assez d'expérience ou de formation spécialisée, comment vais-je pouvoir répondre aux besoins particuliers de cet enfant? » (Bouchard & Châles 2010). D'où la nécessité d'offrir de la formation et du mentorat au personnel des services préscolaires pour favoriser le développement d'une culture de résilience dans ces milieux.

Chez les EAI, la résilience consiste à présenter le meilleur développement possible face aux adversités particulières qui sont rencontrées afin de viser le bien-être et une pleine intégration sociale (Jourdan-Ionescu & Julien-Gauthier, 2011). L'approche axée sur la résilience s'appuie sur la reconnaissance des ressources de l'enfant et de celles de son environnement social, physique ou culturel. La résilience se construit à travers les interactions de la personne avec l'entourage, des mentors, des tuteurs de résilience ou des réseaux sociaux (Ionescu, 2011). Dans les milieux préscolaires, les EAI développent leur résilience à travers leurs interactions avec l'éducatrice et leurs pairs, en participant aux activités et routines qui leur sont proposées. Dans cette perspective, la promotion d'une culture de résilience se fait à travers une éducation inclusive, où la participation de tous est reconnue, quelles que soient leurs différences. Les éducatrices privilégient des stratégies de résilience assistée, susceptibles de réduire les facteurs de risque, de consolider les facteurs de protection ou d'en développer de nouveaux, en visant le maintien d'un équilibre dynamique entre les facteurs de risque et de protection (Julien-Gauthier & Jourdan-Ionescu, 2014).

Cette étude vise à mieux comprendre le développement d'une culture de résilience dans les services préscolaires, à partir du point de vue des éducatrices qui accueillent un EAI dans leur groupe. L'étude fait partie d'une recherche plus large, qui a pour but d'évaluer l'implantation du

programme « Moi aussi », un programme de promotion de la résilience des jeunes enfants qui ont des incapacités (3-5 ans) au préscolaire (Julien-Gauthier, 2012-2015⁴). Les objectifs de cette section de l'étude sont : 1) d'identifier les facteurs de risque et les facteurs de protection présents lors de l'accueil de l'EAI; 2) de décrire des stratégies de résilience assistée mises en place par les éducatrices pour favoriser l'éducation des enfants; et 3) d'améliorer notre compréhension du développement d'une culture de résilience dans les services éducatifs préscolaires.

2. Méthodologie

Cette étude qualitative, à laquelle participent 11 éducatrices œuvrant auprès d'EAI au préscolaire, a permis de recueillir des données lors de trois rencontres de suivi de l'implantation du programme « Moi aussi » dans sept services préscolaires. Les rencontres, animées par la chercheuse responsable, visent à recueillir les commentaires des éducatrices au sujet de l'implantation de stratégies de résilience assistée, à leur offrir un mentorat et à favoriser les échanges au sujet de leurs pratiques éducatives. Les rencontres ont eu lieu trois mois après le début du programme et ensuite à intervalles de trois ou quatre mois. Six entrevues individuelles avec des éducatrices responsables de l'accueil d'un EAI dans leur groupe ont également été réalisées après un an d'implantation du programme.

Le verbatim des rencontres de suivi de l'implantation du programme et des entrevues avec les éducatrices a été transcrit intégralement. L'analyse catégorielle (Paillé & Mucchielli, 2012) a été privilégiée pour répondre aux objectifs de l'étude : avoir une meilleure compréhension du développement d'une culture de résilience dans les milieux préscolaires qui accueillent un EAI et connaître des stratégies de résilience assistée privilégiées par les éducatrices responsables du groupe.

3. Résultats

3.1 Facteurs de risque

Un facteur de risque est une caractéristique liée à la condition de l'enfant ou provenant de l'environnement, susceptible de provoquer des difficultés d'adaptation ou toute autre atteinte au développement ou à l'éducation de l'enfant (Julien-Gauthier *et al.*, 2013). Dans une culture de la résilience, ces difficultés sont conçues comme des défis (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2016) auxquels sont confrontés l'enfant, ses pairs et le personnel du service préscolaire (principalement l'éducatrice responsable du groupe).

Ces défis comprennent : 1) le développement des habiletés sociales de l'enfant, sa compréhension des indices sociaux et des règles sociales, de même que l'adoption de

⁴ *Évaluation de l'implantation d'un programme de développement des habiletés sociales des enfants ayant des incapacités au préscolaire* (Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et Université Laval).

comportements appropriés et son fonctionnement adéquat dans un groupe; 2) le développement des habiletés de communication de l'enfant pour favoriser l'expression de ses besoins, la formulation de demandes ou de commentaires et la compréhension des consignes ou des attentes de l'entourage; 3) les particularités liées à l'attention chez l'enfant (porter son attention sur l'information pertinente, maintenir son attention lors des activités ou se concentrer dans les situations d'apprentissage); 4) la *surcharge* de travail occasionnée par la présence d'un enfant différent dans le groupe, qui nécessite des adaptations du programme éducatif, du matériel et des jeux afin qu'ils lui soient accessibles.

3.2 Facteurs de protection

Un facteur de protection est une caractéristique liée à la condition de l'enfant ayant des incapacités ou provenant de l'environnement, susceptible de favoriser une adaptation réussie malgré les situations d'adversité occasionnées par sa condition ou par les caractéristiques de son environnement social, physique ou culturel (Julien-Gauthier, Lévesque, & Legendre, 2013).

Les facteurs de protection mentionnés par les éducatrices comprennent : 1) les caractéristiques personnelles de l'enfant comme sa sociabilité, son intérêt pour les activités proposées, son tempérament jovial et chaleureux ou sa volonté de bien participer à sa façon; 2) la connaissance préalable de l'EAI par les autres enfants qui fréquentent le même milieu préscolaire depuis quelques années; 3) l'aide offerte spontanément par des pairs qui ont une attitude protectrice avec l'EAI et qui sont prêts à collaborer avec l'éducatrice pour qu'il puisse participer aux activités; 4) les connaissances et l'expérience des éducatrices au sujet du développement et de l'éducation des jeunes enfants et des EAI, ainsi que l'intérêt à parfaire leurs connaissances, développer leurs pratiques et relever le défi de l'inclusion d'un enfant différent; 5) le soutien spécialisé offert à l'éducatrice par différents professionnels qui lui permettent de mieux connaître les capacités de l'enfant et d'envisager des moyens efficaces pour soutenir son développement et ses apprentissages; 6) le soutien des gestionnaires des services préscolaires (ajout de ressources ou diminution du ratio dans les groupes) et la contribution des instances gouvernementales pour favoriser l'inclusion de l'EAI, par exemple le programme québécois de soutien financier qui vise à mettre en place des moyens pour faire progresser ces enfants et favoriser leur transition vers le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2009).

3.3 Les stratégies de résilience assistée

Une stratégie de résilience assistée est une aide qui, en facilitant l'actualisation des compétences d'une personne et leur utilisation pour faire face à l'adversité, façonne la résilience (Ionescu, 2011). Chez les enfants EAI, les stratégies de résilience assistée visent à favoriser leur développement et leur éducation avec leurs pairs; elles contribuent à réduire les facteurs de risque, à développer ou consolider des facteurs de protection pour renforcer la résilience naturelle de l'enfant.

Les stratégies mentionnées le plus souvent par les éducatrices consistent à :

- 1) Offrir une aide modulée ou ajustée en observant et en découvrant les capacités de l'EAI, en l'encouragement et en n'apportant l'aide opportune que dans les moments plus difficiles. Comme le mentionne une éducatrice :

« J'observe et je l'amène à faire le bout qu'il est capable de faire et ensuite je lui laisse du temps, pour qu'il puisse essayer, je lui montre à regarder les autres enfants, je lui montre comment faire et je le fais avec lui... »;

- 2) Tenir compte du temps de latence dans la communication avec l'EAI, dans sa participation aux activités et dans la réponse aux consignes;
- 3) Sensibiliser et former les autres enfants, en leur apprenant des façons d'aider l'enfant à participer, en les encourageant à servir de modèles et à interagir avec l'enfant;
- 4) Utiliser des repères visuels, des gestes significatifs pour l'enfant, faire référence à des pictogrammes ou des images qui l'aident à se situer dans la routine quotidienne;
- 5) Adapter l'environnement (privilégier des activités en petits groupes ou des activités de sensibilisation), le matériel (casse-têtes, jeux) et le programme éducatif (constance dans les règles et routines pour aider l'enfant à se repérer) pour favoriser une participation optimale de tous les enfants.

3.4 Développer une culture de résilience au préscolaire

L'accueil d'un EAI au préscolaire est reconnu comme une *surcharge* de travail pour l'éducatrice du groupe (Allaire, 2010). Toutefois, il s'agit aussi d'un défi mobilisateur que les éducatrices reconnaissent :

« Le défi de développer ses connaissances, ses pratiques éducatives, d'adapter l'environnement et les activités pour qu'elles profitent à tous les enfants »,
« C'est une fierté de réussir le défi de l'intégration et sur le plan humain, c'est magique... »

Selon les éducatrices, accueillir un enfant avec des incapacités représente beaucoup d'énergie, beaucoup d'insécurité aussi. La formation et le mentorat leur ont permis d'être mieux « outillées » et d'augmenter l'efficacité de leurs interventions : « Les moyens d'intervenir utilisés dans cette recherche nous servent pour tous les enfants et aussi pour d'autres situations. »

Selon les éducatrices, l'accueil d'un EAI est positif pour tous les enfants : « *Ils apprennent à composer avec la différence, développent l'acceptation, la débrouillardise, la maturité et la patience.* », « *L'éveil à la différence nous fait tous grandir.* »

Enfin, pour les éducatrices, l'accueil d'un EAI comprend son intégration dans toutes les activités et routines, afin qu'il profite de ce qui est offert à tous les enfants pour se développer et progresser : « Les autres enfants apprennent avec lui et voient les progrès qu'il fait ou qu'ils font ensemble ».

4. Discussion

Les résultats de cette étude proposent un regard nouveau sur la résilience en éducation, à partir du point de vue d'éducatrices qui participent à un programme de promotion de la résilience des jeunes enfants ayant des incapacités au préscolaire. Celles-ci ont une vision « inclusive » de l'éducation des EAI, soulignant l'importance de leur participation à l'ensemble des routines et activités du milieu. Pour développer une culture de résilience en éducation, ces résultats soutiennent la nécessité d'avoir des attentes élevées à l'égard des EAI (Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2016) et de leur offrir des chances égales d'apprendre et de s'épanouir dans leur collectivité.

Les stratégies privilégiées par les éducatrices misent avant tout sur le potentiel des EAI, leurs ressources et celles de leur entourage. Elles contribuent à réduire certains facteurs de risque et développer ou consolider des facteurs de protection. Dans les programmes préscolaires, l'importance d'intervenir sur plusieurs facteurs de risque ou de protection à la fois est soulignée (Besnard, Houle, Letarte, & Blackburn Maltais, 2013).

D'entrée de jeu, une stratégie de résilience assistée, l'aide modulée ou ajustée, permet d'intervenir sur plusieurs facteurs de risque liés à la condition de l'EAI. Cette stratégie, mise en évidence dans les travaux de Rocque (1999) est celle qui a été soulignée par le plus grand nombre d'éducatrices dans le cadre du programme. L'enfant participe aux activités et routines avec ses pairs et reçoit une aide uniquement dans les moments où il a besoin d'apprendre à développer l'action ou l'habileté (ex. : dans la transition vers une activité extérieure, l'EAI va chercher ses vêtements et les revêt, ne recevant de l'aide que lors de tentatives infructueuses pour attacher son blouson).

Dans le même ordre d'idée, tenir compte du temps de latence de l'enfant dans la communication, la participation ou la réponse aux consignes est mentionné par les éducatrices. Cet aspect de l'éducation nécessite de s'ajuster au rythme de l'enfant et d'amener les pairs à attendre la réponse de l'EAI dans leurs interactions avec lui. Selon Warren, Bredin-Oja, Faichild, Finestack, Fey, & Brady (2006), l'habileté à ralentir le débit langagier lorsqu'on s'adresse à ces enfants est l'élément le plus difficile à inculquer aux interlocuteurs. Cette stratégie permet d'intervenir sur des facteurs de risque tant individuels qu'environnementaux.

Les pairs exercent un rôle important dans la promotion d'une culture de résilience au préscolaire et les éducatrices en sont conscientes. Elles ont décrit de nombreuses activités pour sensibiliser les enfants aux différences, notamment la lecture d'histoires et les comparaisons entre différents types d'incapacités. Ces stratégies sont reconnues pour aider les pairs à porter

attention aux caractéristiques individuelles de l'enfant plutôt qu'aux manifestations d'incapacité, les intéresser à sa condition et encourager l'entraide (Tétreault, Beaupré, & Pelletier, 2004). De plus, les éducatrices ont mentionné la tenue d'activités de groupe visant à favoriser les interactions entre les enfants et le développement de liens sociaux. Comme l'exprimait une éducatrice de l'étude :

« En apprenant aux enfants à apprivoiser la différence, ils deviennent plus acceptants et développent des habiletés nouvelles, des façons de composer avec la diversité. D'autre part comme éducatrices, on veut offrir à tous, autant que possible, des chances égales d'apprendre et de grandir ».

Les éducatrices ont aussi décrit leurs stratégies pour inciter et encourager les pairs à interagir avec l'EAI, en suscitant leur collaboration lors des activités, en leur demandant de servir de modèles de comportement ou en jumelant les enfants pour certaines activités. Les pairs peuvent apprendre à se centrer sur les intérêts de l'EAI, à décoder ses tentatives de communication verbale et non verbale et à faciliter sa participation (Brown, Odom, & McConnell, 2008 ; Diamond & Huang, 2005). Les interactions de l'EAI avec ses pairs et avec l'éducatrice lors des routines et activités contribuent à la promotion d'une culture de résilience, puisque la résilience se construit à travers les interactions de la personne avec son entourage (Ionescu, 2011). Toutefois, les stratégies pour aider les autres enfants à composer avec des comportements inappropriés de l'EAI sont évoquées dans une proportion de trois à quatre fois plus élevée que les stratégies visant à encourager les interactions entre les enfants ou le partage de jeux et d'activités.

L'inclusion de l'EAI fait aussi appel à la capacité des éducatrices à adapter l'environnement, les routines, le programme éducatif et leurs interventions (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, & İşcen, 2014). Cet aspect est largement abordé par les éducatrices, notamment lorsqu'il s'agit d'assurer la constance des règles de vie (affichées dans le local), d'adapter l'environnement (privilégier des activités en petits groupes ou des activités coopératives), le matériel ou le programme éducatif (routines semblables au fil des jours pour aider l'enfant à se repérer) pour favoriser une participation optimale de tous les enfants. D'ailleurs, selon Horn et Banerjee (2009), l'utilisation d'un modèle multi niveaux de soutien, tel que celui expérimenté par les éducatrices, est à privilégier.

Sur le plan de la communication, les éducatrices ont mentionné de nombreux moyens de faciliter la compréhension des EAI lorsqu'ils participent aux activités, entre autres par l'utilisation de repères visuels ou de gestes significatifs lors des demandes ou des interactions. Ces gestes peuvent être reproduits par l'enfant et faciliter les échanges avec l'entourage. Les éducatrices font aussi largement référence à des pictogrammes ou des images qui facilitent l'interaction avec l'enfant, l'aident à se situer dans la routine quotidienne et orientent sa participation aux activités. Il faut mentionner ici que l'aide éducative vise à accompagner l'EAI en étant attentif à son potentiel, à ses intérêts et à ses préférences et en le guidant pour surmonter les situations d'adversité et renforcer sa résilience.

Finalement, l'interaction avec les autres éducatrices dans le cadre des sessions de formation, de mentorat et de suivi des activités de recherche est l'aspect qui, selon elles, a le plus contribué au développement d'une culture de résilience dans leur milieu. Au-delà de leur participation aux activités du programme de promotion de la résilience, les interactions entre les éducatrices les ont aidées à mieux saisir leur contexte de travail, leurs façons d'adapter l'environnement et le programme offert aux enfants afin qu'ils soient plus inclusifs. Ces rencontres favorisant les échanges, discussions ou rétroactions ont suscité l'amélioration de leurs pratiques éducatives et le développement de nouvelles pratiques, élargissant la portée des efforts pour rehausser l'éducation offerte à tous les enfants. Cet aspect, peu abordé dans les écrits scientifiques, fait référence au développement de la résilience des éducatrices elles-mêmes dans l'accueil et l'éducation d'un EAI au préscolaire.

Pour favoriser la résilience des éducatrices, Stoiber & Gettinger (2011) suggèrent de soutenir le développement de leurs compétences afin qu'elles consolident leur sentiment d'efficacité personnelle dans l'exercice de leurs responsabilités. Dans cette perspective, le développement et le maintien des compétences des éducatrices auprès des EAI peut se faire par le biais de communautés d'apprentissage professionnelles, de plateformes Internet (Rousseau, Point, Vézina, Desmarais, & Soucy, 2011), de forums de discussion (Des Rivières-Pigeon, Courcy, & Poirier, 2012) ou de matériel facilement accessible, qui correspond à la culture et aux valeurs du milieu préscolaire (Gascon, Jourdan-Ionescu, Julien-Gauthier, & Garant, 2015).

En conclusion, les résultats de cette étude ont fait ressortir le point de vue des éducatrices qui accueillent un EAI, au sujet du développement d'une culture de résilience au préscolaire. Ils montrent que l'utilisation de stratégies de résilience assistée auprès de l'enfant, de ses pairs et de l'environnement dans un « contexte inclusif »⁵ favorise le développement et l'éducation de tous les enfants. Ces résultats montrent que l'éducation préscolaire inclusive, telle que décrite par les éducatrices, a permis aux enfants différents de surmonter les situations d'adversité, dans l'interaction avec l'entourage et de renforcer leur résilience naturelle.

⁵ Un « contexte inclusif » est décrit par les éducatrices comme un milieu fréquenté par l'enfant ayant des incapacités, qui favorise sa participation à l'ensemble des routines ou activités, privilégie l'établissement de relations réciproques entre les enfants et un sentiment d'appartenance au groupe ou à la classe.

Références

- Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research, 54*, 39-60.
- Allaire, L. (2010). Sondage CSQ 96% des CPE accueillent des enfants ayant des besoins particuliers. *Nouvelles CSQ, 30*(3), 35.
- Besnard, T., Houle, A. A., Letarte, M. J., & Blackburn Maltais, A. P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire: une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté, 2*, 111-142.
- Bouchard, N., & Châles, C. (2010). *Ensemble dans la ronde! en services de garde éducatifs: réussir l'intégration des enfants handicapés*. Québec, Canada: Les Publications du Québec.
- Brown, W. B., McConnell, S. R., Odom, S. L., & McConnell, S. R. (2007). *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- des Rivières-Pigeon, C., Courcy, I., & Poirier, N. (2012). Contenu et utilité d'un forum de discussion sur Internet destiné aux parents d'enfants autistes. *Enfances, Familles, Générations, (17)*, 119-137.
- Diamond, K. E., & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children, 18*(1), 37-46.
- Gascon, H., Jourdan-Ionescu, C., Julien-Gauthier, F., & Garant, M. (2015). Une modalité de soutien pour les parents de jeunes enfants handicapés accessible sur Internet. *La Famiglia, 49*(259), 295-309.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Évaluation de l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (AIEH)*. Québec, Canada: Ministère de la famille et des aînés.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Rapport financier 2014-2015. État de l'occupation et des présences réelles*. Québec, Canada: Ministère de la Famille.
- Guralnick, M. J. (2001). *Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Company.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(4), 406-415.

- Ionescu, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris, Canada: Presses universitaires de France.
- Ionescu, S., & Jourdan-Ionescu, C. (2016). Résilience culturelle, culture de la résilience. Dans S. Ionescu (dir.), *Résilience. Ressemblances dans la diversité* (pp. 239-267). Paris, Canada: Odile Jacob.
- Jourdan-Ionescu, C., & Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle. Dans S. Ionescu (Ed.), *Traité de résilience assistée* (pp. 283-325). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Julien-Gauthier, F., Lévesque, J., & Legendre, M.-P. (2013). *Stratégies éducatives pour faciliter la résilience des éducatrices en services de garde qui accueillent de jeunes enfants avec un retard global de développement*. Communication présentée au 1^{er} Colloque international sur la résilience, dans le cadre du 81^e Congrès de l'ACFAS. Québec, Canada.
- Julien-Gauthier, F., & Jourdan-Ionescu, C. (2014). Favoriser la résilience des jeunes enfants ayant une déficience intellectuelle. Dans J.-C. Kalubi, M. Tremblay, H. Gascon & J.-M. Bouchard (Éds), *Recherche, droits et gouvernance en faveur de la personne et de ses proches* (pp. 41-46). Montréal, Canada: Les Éditions de la collectivité.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Palacio-Quintin, E., & Coderre, R. (1999). Les services de garde à l'enfance: influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant. *Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale-subvention RS-2989*. Université du Québec à Trois-Rivières. Département de psychologie.
- Robert, B., Pinel, W., Pairet, J. Y., Rey, B., Coeugnard, C., Hémond, Y., ... & Cloutier, I. (2009). *Résilience organisationnelle-Concepts et méthodologie d'évaluation*. Montréal, Canada: Presses internationales Polytechnique.
- Rocque, S. (1999). *De l'autonomie à la réduction des dépendances*. Montréal, Canada: Éd. nouvelles.
- Rousseau, N., Point, M., Vézina, C., Desmarais, M.-E., & Soucy, D. (2011). *L'inclusion en action : Guide d'aide à la mise en place efficace de pratiques inclusives en milieu de garde*. Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the Schools*, 48(7), 686-706.

Tétreault, S., Beaupré, P., & Pelletier, M.-È. (2004). *Programme de préparation à l'inclusion et de soutien à la transition destiné à l'entourage des enfants d'âge préscolaire vivant des situations de handicap*. Québec, Canada: Université Laval.

Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M. A. R. T. H. A., Finestack, L. H., Fey, M. E., Brady, N. C., & McCauley, R. J. (2006). Responsivity education/prelinguistic milieu teaching. *Treatment of language disorders in children*, 47-75.

Promoting resilience through artistic languages

Anna Mundet Bolós

Faculty of Education, MIDE Department

University of Barcelona, Spain

amundet@ub.edu

Nuria Fuentes-Peláez

Faculty of Education, MIDE Department

University of Barcelona, Spain

nuriafuentes@ub.edu

Crescencia Pastor Vicente

Université de Barcelona, Spain

Tél. : +34 934035212

cpastor@ub.edu

Abstract

Promoting resilience is a way to encourage the welfare of children. At the same time, one of the major objectives of the present day and modern society is the welfare of children. The main aim of this text is to present a study that encourages social inclusion through artistic methodologies and, specifically, to gather opinions concerning them from educational professionals working to promote social inclusion in Social Service Primary Care Centres. These centres work for children in social risk in order to empower and give them a chance for a good life. We performed a mixed study which combined the qualitative strategy of a group interview with the quantitative one of a questionnaire where 97 professionals participated. The analysis shows the content through artistic methodologies that allows the enhancement of child social inclusion and the professionals' requirements to structure, plan, and carry out interventions based on arts. The main results obtained demonstrate that artistic methodologies are strategies that encourage emotional development in individuals. Moreover, they also show the necessity and the interest to explore the relationship between art and wellbeing, understanding that it could emphasize resilience capacity in the individuals.

Keywords: Artistic languages, resilience, child welfare, vulnerability

Promouvoir la résilience à travers les langages artistiques

Résumé

La promotion de la résilience est un moyen d'encourager le bien-être des enfants. Dans le même temps, l'un des principaux objectifs de la société actuelle est le bien-être des enfants. L'objectif

principal de ce texte est de présenter une recherche qui encourage l'inclusion sociale à travers des méthodologies artistiques et, spécifiquement, de recueillir les opinions les concernant auprès des professionnels de l'éducation travaillant pour promouvoir l'inclusion sociale dans les centres de soins primaires. Ces centres travaillent auprès des enfants à risque afin de les habiliter et de leur donner une chance de mener une vie agréable. Nous avons réalisé une étude mixte qui combinait la stratégie qualitative d'un entretien de groupe avec celle quantitative d'un questionnaire auquel 97 professionnels ont participé. L'analyse révèle le contenu à travers des méthodologies artistiques qui permettent d'améliorer l'inclusion sociale des enfants et les exigences des professionnels pour structurer, planifier et réaliser des interventions basées sur les arts. Les principaux résultats obtenus démontrent que les méthodologies artistiques sont des stratégies qui encouragent le développement émotionnel chez les individus. En outre, ils montrent aussi la nécessité et l'intérêt d'explorer la relation entre l'art et le bien-être, en comprenant que cela pourrait mettre l'accent sur la capacité de résilience des individus.

Mots-clés : Langages artistiques, résilience, protection de l'enfance, vulnérabilité

1. Theoretical approach

The wellbeing of children in our society is the aim of everyone involved in education. It is of particular interest in those cases where the contextual situation pays attention to children who are at risk in terms of social exclusion or quality of life. Due to this, the importance of promoting welfare in socio-educational interventions has become a major issue. For some years now in the social action field, it has been considered fundamental to place particular emphasis on increasing the number of educational and artistic activities as they are capable of going beyond all social, cultural, economic, and political divisions by interweaving and creating a common goal (Tyson, 2002).

The Social Services aim to promote social inclusion for everyone, particularly vulnerable collectives, in order to offer all the community a guarantee of welfare.

2. Methodology

2.1 Research objectives

The principal objective of this study is to explore the role of artistic methodologies to promote resilience in children who live in situations of vulnerability, from the perception of educational professionals.

2.2 Participants

The study sample was composed of 97 educational professionals (50% of the total population) working in childhood social services. Most of the professionals were women (83%), aged between 25 and 39 years, with university education encompassing pedagogy, social education, psychopedagogy and teaching. There were also professionals with other levels of study (vocational training and basic education) or with degrees such as philosophy and anthropology. Nevertheless, despite their formal education, the participants all had working experience within the field of child protection from one to ten years (82.4%).

2.3 Instruments

Taking into consideration the characteristics of the research, a number of data-gathering instruments, both qualitative and quantitative, were employed. The complementary methodology of qualitative and quantitative instruments helps to overcome the methodological dichotomy present in many scientific debates (Fuentes, 2007).

In our research we have used two instruments in order to promote this complementarity, a questionnaire and a group interview.

The aim of the questionnaire was to detect in a general manner the needs of the professionals with respect to artistic methodologies as social intervention strategies. It examined five items:

- The professional perception about the potential of artistic methodologies to promote resilience.
- The professional's perception concerning the potential of these methodologies particularly when applied in the vulnerability context.
- Resources and training
- Institutional support
- Narratives of personal experiences from professionals related to the use of artistic methodologies.

The group interview consisted of a script (a semi-structured interview) with the aim of examining the professionals' perceptions with respect to the benefits of artistic methodologies as strategies of socio-educational strategies. The questions were based on three items:

- The professionals' evaluation with respect to socio-educational practice based on artistic methodology.
- The professionals' perception concerning the potential of artistic methodologies to work with children in situations of vulnerability or social exclusion.
- The professionals' perception with respect to the resources

3. Results

Analysis of the data from our research revealed the potential of artistic methodologies to encourage resilience as perceived by the professionals and, in addition, the aspects needed to structure and plan an intervention based on them. Statistically treated data came from the questionnaire whilst the information derived from analyzing the contents of the interview was textually presented. Table 1 summarizes the main findings divided in two issues. On the one hand, the potential of artistic methodology in socio-educational interventions to promote resilience and, on the other hand, the conditions of a socio-educational intervention based on artistic methodology. All of these themes are detailed in table 1, which summarized the whole results we have found. Nevertheless, right now, we will just underline the more relevant aspects under each theme.

Table 1. Aspects to take into consideration with respect to a socio-educational intervention regarding the promotion of welfare based on artistic methodology

<p>THE POTENTIAL of artistic methodology to promote resilience</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encourage emotional education (identification of emotions, management of the expression of emotions, intrapersonal communication) (self-esteem) • Intimate dimension (introspection): <ul style="list-style-type: none"> • Encourage introspection to manage more positively and in a healthier manner adverse or difficult experiences that children in situations of vulnerability undergo. • Help emotional awareness • Help to improve self-confidence (self-esteem). • External dimension (sociability): <ul style="list-style-type: none"> • Encourage social development (interpersonal relationships) • Develop educational values to live in the community (Values and principles)
<p>CONDITIONS of a socio-educational intervention based on artistic methodology</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Design and planning of the activities (located in the present and the future) • Context <ul style="list-style-type: none"> • Institutional support • Space and resources • Professional <ul style="list-style-type: none"> • Specific training in artistic methodologies • Predisposition to artistic interventions

3.1 The potential of artistic methodologies in socio-educational interventions

Promoting emotional education through artistic methodologies allows the children to connect with their emotional, internal, symbolic, and imaginary world in a less invasive and direct manner. Such a connection permits the development of emotional awareness as a first step in continuing with a broader perspective in the process of emotional education. “Artistic methodologies allow us to address the theme of emotional expression from a different perspective, from the indirect, emphasizing the symbolic and not the verbal” (professional from the group interview).

These processes are considered relevant by almost half the responders to the questionnaire with respect to working with children at risk. According to data from the questionnaire, 44.7% of the professionals believe that the mere fact of offering children a space to live and understanding

their emotions is a facilitating element so that they can manage their experiences in a more positive and healthy way. In general, they are individuals who have experienced complicated situations so that their emotional stability may be affected.

The interviewed professionals consider, based on their knowledge, that artistic work permits a gradual progression in emotional awareness of these children linked to their lived experiences. The professionals stated that when spaces for free artistic expression were offered, the children having reflected on their experiences, were more capable of identifying how they felt in greater depth and of amplifying their vocabulary and emotional register. “Increasingly they are more capable of recognizing emotions and putting them into words, to describe them in terms that go beyond the happy/sad dichotomy, widening their vocabulary” (professional from the group interview).

Nevertheless, apart from the internal task of self-exploration and knowledge, 51.1% of the participants in the group interviews were of the opinion that artistic methodologies could serve to enhance social development in children in situations of vulnerability. More specifically, when examining in what direction they saw the social potential of the artistic methodologies, the majority (89.4%) concurred that to carry out activities of artistic creation promoted educational values that made living together easier. Relationships with others, respect, empathy, assertiveness, asking for help, self-worth, and acknowledging others are some of the values that the professionals have pointed out as being promoted by this kind of activities. In this regard, they emphasize that artistic activities help these children have confidence in themselves and make them feel more capable of putting into practice these social skills. “When they feel confident and sure of themselves they are more able to feel comfortable with others and improve their coexistence” (professional from the group interview).

3.2 Conditions for socio-educational interventions based on artistic methodologies

In relation to the context, the professionals from the group interview identified a key aspect in the design of the intervention. From their point of view, the planning of the activities included the demarcation of the objectives, strategies, and educational contents to be addressed. “The profile of the kids that we assist signifies that they must have a clear idea at all times of what they are going to do and be prepared for the steps they must take; it is their way of functioning” (professional from the group interview).

The institutional framework is a second element to take into account when speaking about context. The contextualization in agreement with the norms of the institution and its support are two important aspects according to the responses from the questionnaire. With respect to this theme, it can be seen that 77.7% of the professionals consider it fundamental that they can define their socio-educational work, receiving professional acknowledgement which translates into opportunities for innovation, training and the provision of resources in order to develop these activities.

Entering into practicalities and logistics, another aspect that has been detected has been the availability of a suitable space for the development of this kind of activities: 77.7% of the professionals considered that institutional support was positive.

The 95.7% of the interviewed professionals affirmed that they would like to broaden their knowledge with specific training in order to be able to apply them more systematically in their centers. The professionals from the group interview also pointed out the need for training to improve their professional skills. "Sometimes we are not quite sure how to intervene, we have had no training. We don't know everything although we know it works. We lack time, training and capacity" (professional from the group interview).

In addition, the questionnaire has allowed us to confirm that there is a correlation between motivation to be trained and a predisposition to apply the methodologies in a practical manner ($r_{(94)}=0,502$; $p < 0,001$).

4. Discussion

In our study we have examined the role of artistic expression to promote resilience for children in situations of social vulnerability. From our findings we can state that artistic methodologies are strategies that promote resilience in individuals because they provide an opportunity for expression and communication to those who very often have not previously had the possibility to do so. In this way, their existence in the world makes some sense in spite of adversity and difficulties (Cyrulnik, 2009; Barudy & Dantagnan, 2005; Mundet, Beltrán & Moreno, 2015).

Our results also underline the needs perceived by the professionals in order to put into practice socio-educational interventions based on artistic methodologies. In this regard, they specify some conditions related to the context, planning, and design and the role/attitude of the professionals who are carrying out the intervention. Marxen (2009) and Moreno (2010) confirm our findings, highlighting the importance of planning and structuring the interventions according to stated objectives and designed activities that give sense and content to the intervention. Moreover, they affirm that it is not necessary to plan concrete contents as they are closely linked to what is going on at the present, given that each person can express themselves according to their mood, motivation and willingness.

Artistic methodologies encompass an emerging paradigm of educational interventions which encourage social inclusion. This is due to the fact that they are not employed as an objective in themselves, or as a technique to be learnt and perfected, but as a form of expression through which aspects related to communication, relationships, understanding, and personal welfare can be developed (Ricart, 2014). Consequently, these interventions represent an innovation and an opportunity for both professionals and individuals who are in a growth process. The attitudes of confidence and predisposition of the professional with respect to artistic interventions are, therefore, very important. The professionals should be sensitive to the intimate contents they are working with, especially because they are based on emotions and with individuals in situations of

vulnerability. It is fundamental that the professionals be able to transmit to the children that they are in a safe space where they can not only open up and express their emotions, but also be treated with respect.

In conclusion, what role does art play in the development of resilience? The facets of artistic languages applied to human development are diverse, yet all of them serve as means of personal expression. Piirto (2002) considered that a variety of categories (for instance, writing a poem or a song, painting, and sculpting) was beneficial because it led to the empowerment and expression of individuals so they felt better with themselves (Chambon, 2009). It can, therefore, be assumed that art and personal well-being are related; the former being an efficacious way of facilitating positive processes of feeling better (Chambon, 2009; Moreno, 2010; Vaquero, Mundet, Urrea, 2015) as it is an effective manner to express sentiments, sensations and experiences whilst providing an educational opportunity for personal development (Cyrulnik, 2009; Mundet, Beltrán & Moreno, 2015). In this regard, art becomes a facilitator and not just a means to an end as it leads to individuals becoming producers of art as opposed to mere consumers (Chambon 2012; Moreno, 2010). Therefore, more than the acquisition of artistic techniques and procedures, emphasis is placed on the personal development that artistic education gives rise to (Arnheim, 1993; Eisner, 1995; Gardner, 1994; Lowenfeld, 1961).

References

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Chambon, A. (2009). What can art do for social work? *Canadian Social Work Review*, 26(2), 217-231.
- Chambon, A. (2012). Disciplinary borders and borrowings: Social work knowledge and its social reach, a historical perspective. *Social Work & Society. International Online Journal*, 10(2). Repéré à <https://www.socwork.net/sws/article/view/348/700>
- Cyrlunik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Fuentes, N. (2007). *Procesos socioeducativos en adopción internacional* (Doctoral Thesis). Barcelona, Spain: Universidad de Barcelona.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Marxen, E. (2009). La etnografía desde el arte. Definiciones, bases teóricas y nuevos escenarios. *Alteridades*, 19(37), 7-22.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: Un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.
- Mundet, A., Beltrán, A. M., & Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa, *Revista Complutense de Educación Certificada la próxima publicación*, 26(2), 315-329. Repéré à <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43060/45511>
- Piirto J. (2002). The question of quality and qualifications: Writing inferior poems as qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 431-445.
- Ricart, M. (2014). Quan l'acció implica reconeixement. Matisos i reflexions de la creació artística amb les persones. *Quaderns d'Educació Social. Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya CEESC*.
- Tyson, E. H. (2002). Hip-hop therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15(3), 131-143. doi: 10.1023/A:1019795911358

Vaquero, E.; Urrea, A. & Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare i Interventie Sociala*, 45, 144-159.

Resilient development: A social adventure

Celeste Simões

Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon, Portugal

Institute of Environmental Health (ISAMB), Faculty of Medicine, University of Lisbon, Portugal

csimoes@fmh.ulisboa.pt

Margarida Gaspar de Matos

Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon, Portugal

Institute of Environmental Health (ISAMB), Faculty of Medicine, University of Lisbon, Portugal

mmatos@fmh.ulisboa.pt

Social Adventure Team

Department of Education, Social Sciences and Humanities, Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon, Portugal

Abstract

Throughout the stages of human development, we all face multiple challenges and risks. Overcoming these obstacles successfully is a task that requires the presence of resilience factors that support a positive trajectory. Individuals that face significant stressors are at greater risk for developing problems like substance use, psychopathology or poor quality of life and academic achievement. As such, the promotion of resilience, namely at schools, seems to be fundamental for all children and especially for the most vulnerable ones. Within this article we intend to contribute to a greater understanding of resilience concept, its associated factors, and interventions to promote it.

Keywords: Cumulative risk, risk moderators, resilience interventions

Développement résilient: une aventure sociale

Résumé

Tout au long des étapes du développement humain, nous sommes tous confrontés à de multiples défis et risques. Surmonter ces obstacles avec succès est une tâche qui nécessite la présence de facteurs de résilience qui soutiennent une trajectoire positive. Les personnes qui font face à des facteurs de stress importants sont plus à risque de développer des problèmes tels que la consommation de substances, un trouble psychopathologique ou une mauvaise qualité de vie et de mauvais résultats scolaires. En tant que tel, la promotion de la résilience, notamment dans les écoles, semble être fondamentale pour tous les enfants et en particulier pour les plus vulnérables. Dans cet article, nous avons l'intention de contribuer à une meilleure compréhension du concept de résilience, de ses facteurs associés et des interventions pour le promouvoir.

Mots-clés : Risque cumulatif, modérateurs de risques, interventions de résilience

1. Introduction

Growing healthy and happy is not an easy task. Life encompasses several challenges: developmental challenges, daily life events and significant events. These challenges allow us to make fascinating discoveries about ourselves and the world around us. However, some of these challenges can also constitute a risk for a positive development. The way we surpass these challenges is dependent mainly of the internal and external resources that each of us has at its disposal. These resources are tested under stress, adversity or risky situations that can drive people to face significant negative consequences (Simões, Matos, Melo, & Antunes, 2014). Yet this is not always the case. When people overcome these adversities, it is assumed that we are facing resilient people. Tavares (2001) refers to the resilient person as "... someone flexible, open, creative, free, intelligent, emotionally balanced, authentic, empathic, available, communicative, able to withstand when confronted to a wide variety of situations, without losing balance...", p.57". In children, the resilient attribute involves the ability to overcome risk factors to which they are exposed and consequently avoid negative outcomes such as crime, behavioral and psychological problems, academic difficulties or other health problems (Hauser, Vieyra, Jacobson, & Wertreib, 1985). According to Rutter (2013, p. 474), resilience can be defined as "an interactive phenomenon that is inferred from findings indicating that some individuals have a relatively good outcome despite having experienced serious stresses or adversities – their outcome being better than that of other individuals who suffered the same experiences". This capability is built throughout the development by the relationships established with the environment (Pereira, 2001) and is potentially dependent on a balance between stress and adversity, on the one hand, and the ability to cope and the availability of support, on the other (Mangham, McGrath, Reid, & Stewart, 1995).

2. Problematic

One interesting point in this area is undoubtedly the fact that the probability of emergence of problems increase significantly when the risks accumulate (Masten, 2014; Simões, Matos, & Morgan, 2015a). In this field, the cumulative risk effect points out that we can handle until a certain level of risk, namely three risks, and if another risk factor enter in the system, it increases significantly the probability of maladjustment (Forehand, Biggar, & Kotchick, 1998). In addition, this fourth factor can be just the drop of water that makes the cup overflow or using the metaphor of the camel that carries one, two, three burdens but when someone adds a straw, he cannot continue anymore. The cumulative risk can derive of some risk combinations, namely: the presence of multiple risk factors; multiple occurrences of the same risk; or the accumulation of the effects of continued adversity (Wright, Masten, & Narayan, 2013). Research also shows that the major effects of risk arises especially from chronic adversity (e.g., abuse) rather factors acute stress. What research also shows is that when we face more risks we also need more protection, some kind of balance between these two kinds of factors.

Understand the factors that threaten a healthy and positive development in childhood and adolescence, as well as the factors that can moderate the impact of these risks, and the processes by which they operate, is one of the goals of the Social Adventure project that is a research group founded in 1987 at the Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon, that has developed throughout these years a set of studies and interventions on this area (Matos & Simões, 2016). Two of those studies were designed, one to analyse the impact of multiple risks in different outcomes, namely substance use, psychological symptoms, well-being and academic achievement, and another to analyse the moderator effect of some protective factors on risk. The two studies were conducted with large samples of Portuguese adolescents. The first study sample included 2840 adolescents and second study sample included 472 adolescents with special needs, participants in the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey (Matos, Simões, Tomé, Camacho, Ferreira, Ramiro, Equipa Aventura Social, *et al.*, 2012; Simões, Matos, Tomé, Ferreira, Diniz, & Equipa do Projecto Aventura Social, 2009).

3. Reflexion

The first study showed a cumulative risk effect for substance use, psychological symptoms and well-being in the presence of four risk factors, for substance use, and three risk factors for psychological symptoms and well-being. Nevertheless, we found also a linear effect for school achievement where each risk factor contributes significantly to a decrease on this outcome (Simões *et al.*, 2014). Some studies have shown a delayed effect of the impact of risk factors, particularly in terms of the emergence of internalizing and externalizing problems, since no significant problems arise immediately in these areas. This effect can be attributed to the existence of resources to deal with these risks at initial stages, but potentially these resources are going to be depleted if these risks remain or if they accumulate with new risks (Garmezy, 1993; Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1995). However, in other fields, namely academic, the effects seems to be more close and appear after the confrontation with the risk (Forehand *et al.*, 1998), or appear in the presence of fewer risk factors (Simoes *et al.*, 2014), showing in this case a linear effect of risk and not exactly a cumulative effect as in other areas of functioning.

The results of the second study showed that external assets (present within the family, school, community and peers contexts), as well as internal assets (communication and cooperation skills, problem solving, empathy, self-efficacy, self-awareness and objectives and aspirations) have a protective role on adolescents well-being. Adolescents who have higher levels of these resources (internal and external) have higher levels of well-being regardless of being confronted or not with negative life events. However, only some of these factors have an interaction with the life events, i.e. they present a moderating effect of the relation between negative life events and well-being. In particular, it was found that only four of these resources could change the negative trend that is experienced in the confrontation with many negative life events. These are family assets, problem solving, self-efficacy and empathy (Simões, Matos, & Morgan, 2015b ; Simões, Matos, Tomé, & Ferreira, 2008). In the case of family (caring relationships, high expectations and meaningful participation) and problem solving, it was found

that medium or high levels of these variables have a stabilizing protective effect (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000), which means that their levels of well-being are maintained regardless of the number of negative life events. In the case of self-efficacy, it was found that only high levels of this variable can maintain well-being levels (stabilizing protective effect) in the presence of different levels of risk, while in the case of empathy are the medium levels, which have a protective effect against different levels of negative life events. Family is one of the most important life context throughout development (Simões, 2007) and in this study it appears also as an key asset for adolescents with special needs. Studies on resilience reveal also the presence of problem solving skills in resilient children and adolescents (Wright, Masten, & Narayan, 2013). These skills play a key role in risk assessment, resources evaluation, in the establishment of realistic plans, and in the search for healthier relationships, which in turn are essential for adaptation and resilience (Werner & Smith, 2001). Like problem solving skills, “efficacy beliefs also play a key role in shaping the courses lives take by influencing the types of activities and environments people choose to get into” (Bandura, 2006). This way, self-efficacy play also an important role on adaptation to negative life events (Boehmer, 2007) and in resilience processes (Taggart, Taylor, & McCrum-Gardner, 2010). Empathy appear as a resilience factor but only at medium levels, which was surprising, once that empathy is viewed as an important aspect in the area of interpersonal functioning and well-being (Wei, Liao, Ku, & Shaffer, 2011), as well as to resilience (Benard, 2004; Kumpfer, 1999).

In addition to the understanding the resilience factors that underlie the adaptive functioning and the processes that take place in ecological systems, the development of interventions has been one focus of researchers in the area, specifically the promotion of resilience through prevention, intervention and political actions, with children and adolescents who grow up with adversity (Wright, *et al.*, 2013). The Social Adventure Project has also been involved in this dynamic through the development of two intervention programs: Overcoming challenges and defeat adversities and RESCUR: Surfing the WAVES.

The program Overcoming challenges and defeat adversities was developed in order to give to the adolescents with special needs tools to deal with environmental and developmental risks that are determinants of their autonomy, inclusion and resilience (Simões, Matos, Tomé, Ferreira, Diniz, & Equipa do Projeto Aventura Social, 2009). In this field, research shows that adolescents seem to be particularly vulnerable to threats that can compromise their well-being, namely risk of peer pressure, substance use problems, violence, academic failure, and mental disorders (Matos & Sampaio, 2009; Simões, 2007). Some adolescents, like adolescents with special educational needs, are more susceptible to these risks and consequences (Simões, Matos, Tomé, Ferreira, Diniz, & Equipa do Projecto Aventura Social, 2009; Taggart, *et al.*, 2010). Besides normative risks, experiences and turning points, these individuals also may experience disability-related risks and experiences (Katims, Zapata, & Yin, 1996 ; King, Cathers, Brown, Specht, Willoughby, Polgar, Havens, *et al.*, 2003) that increases the likelihood of negative outcomes. The program presents 10 components organized in two main groups: The external assets and the internal assets. The external assets group presents a set of activities to work in the main life

contexts, specifically family, peers, school and community. In each of these contexts, the activities are oriented to promote caring relationships, high expectations and meaningful participation. The internal assets group presents activities to work some social and emotional competences like cooperation and communication, empathy, problem solving, self-efficacy, self-awareness, self-esteem, and goals and aspirations. The proposed activities have an experiential component followed by a reflection in order to allow the sedimentation of the competences. A pilot of the teachers and parents training on the program was implemented in order to gain insight on program usefulness and interest. The evaluation of the pilot session has showed that the majority of participants found the training very interesting and useful. The majority also reported to gain knowledge about adolescence and resilience and as consequence be more prepared to help adolescents to believe in their abilities, to create plans for the future and to turn those plans into reality, and to deal with their problems and worries (Simões, Matos, Ferreira, & Tomé, 2010).

RESCUR program is a project funded with the support of the European commission that aimed to develop a universal program that also take special care to some groups that can be more vulnerable like children with disabilities or other special educational needs, children from minorities and refugees (Cefai, Matsopoulos, Bartolo, Galea, Gavogiannaki, Zanetti, Lebre, *et al.*, 2014). The program targets children from four to twelve years old and this age group is covered in three manuals: from four to five years old, six to nine years old and ten to twelve years old. All the activities proposed in the curriculum are three manuals are organized in three levels, basic, intermediate, and advanced. RESCUR curriculum covers six main themes: Developing Communication Skills; Establishing and Maintaining Healthy Relationships; Developing a Growth Mindset; Developing Self Determination; Building on Strengths; Turning Challenges into Opportunities. The first five themes have two subthemes and the last one six subthemes that focus on different developmental or situational challenges. In each manual, sessions are proposed to improve assets in children. Each session, follows a sequenced structure including: a mindfulness activity; storytelling (stories created specifically for the curriculum with two mascots as main characters); analysis of the story and transfer to real life situations and to children's experiences; and finally practical, cooperative activities, such as games, role-play, drawings (Cefai, Cavioni, Bartolo, Simões, Miljevic-Ridicki, Bouillet, Eriksson, *et al.*, 2015). The curriculum was developed to be implemented in schools by teachers (Cefai, Miljević-Riđički, Bouillet, Ivanec, Milanovoć, Matsopoulos, Erikson, *et al.*, 2015b). Nevertheless, as research shows families are key elements in this process and that is why they are also included in RESCUR programme that developed a parent's manual in order to allow the continuity and reinforcement of the contents at home. This ecological approach is essential for the success of resilience promotion programs (Cefai, Miljević-Riđički, Bouillet, Ivanec, Milanovoć, Matsopoulos, Erikson, *et al.*, 2015a). The curriculum was piloted in the six partner countries. Each country piloted a theme of the curriculum over six weeks. In total, 79 early and primary schools, 205 classrooms and 2895 students from six European countries (Croatia, Greece, Italy, Malta, Portugal and Sweden) participated in the implementation of the curriculum (199 teachers and 1935 children participated in the evaluation) (Cefai, *et al.*, 2015). The results of the teachers and the children evaluation were very positive. The curriculum, in particular its activities and resources were

highlighted by the teachers as interesting, useful and ready to use. Teachers and students also mentioned competences acquisition, changes in behaviour and in class climate as a positive outcome of the implementation.

4. Conclusion

In the last thirty years, resilience framework became a comprehensive analysis model, which provides a special focus on protective factors and processes that, under adverse conditions for a healthy and positive development, can reverse a negative path promoted by risk factors. Research in resilience also brought proposals for the promotion of protective factors, especially for individuals that need them most, namely children and adolescents that are confronted with multiple risks like the ones living in adverse conditions or have special needs. The results of these interventions seem very promising to maximize the resilience potential of these children and adolescents, giving them tools to deal with the multiple challenges that development, society and life circumstances can bring.

References

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?* San Francisco, CA: WestEd.
- Boehmer, S. (2007). Relationships between Felt Age and Perceived Disability, Satisfaction with Recovery, Self-efficacy Beliefs and Coping Strategies. *Journal of Health Psychology*, 12(6), 895-206. doi:10.1177/1359105307082453
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simões, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouillet, D., . . . Eriksson, C. (2015). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., . . . Lebre, P. (2014). A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe: Enhancing Quality Education. *Journal of Croatian Education*, 16(2), 11-32.
- Cefai, C., Miljević-Ridžki, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., . . . Erikson, C. (2015a). *RESCUR: Surfing the waves. A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools - A Parent's Guide*. Malta: Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Miljević-Ridžki, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanovoć, M., Matsopoulos, A., . . . Erikson, C. (2015b). *RESCUR: Surfing the waves. A Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools - A Teacher's Guide*. Malta: Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Forehand, R., Biggar, H., & Kotchick, B. A. (1998). Cumulative risk across family stressors: Short- and long-term effects for adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 119-128.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Hauser, S. T., Vieyra, M. A., Jacobson, A. M., & Wertreib, D. (1985). Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family. *Journal of Early Adolescence*, 5(1), 81-100.
- Katims, D. S., Zapata, J. T., & Yin, Z. (1996). Risk Factors for Substance Use by Mexican American Youth With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 213-219. doi: doi:10.1177/002221949602900210

- King, G., Cathers, T., Brown, E., Specht, J. A., Willoughby, C., Polgar, J. M., . . . Havens, L. (2003). Turning Points and Protective Processes in the Lives of People With Chronic Disabilities. *Qualitative Health Research*, 13(2), 184-206. doi:10.1177/1049732302239598
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York, NY: Klumer Academic / Plenum Publishers.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 825-843.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164
- Mangham, C., McGrath, P., Reid, G., & Stewart, M. (1995). *Resiliency: Relevance to health promotion - Detailed analysis*. Retrieved 05-07-1999, from: www.hc-sg.gc.ca/hppb/alcohol-otherdrugs/pubes/resilncy/analysis.htm.
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. doi: 10.1111/cdev.12205
- Matos, M. G., & Sampaio, D. (Eds.). (2009). *Jovens com Saúde: Diálogo com uma geração*. Lisboa, Portugal: Texto.
- Matos, M. G., & Simões, C. (2016). From Positive Youth Development to Youth's Engagement: the Dream Teens. *International Journal of Educational Education*, 8(1), 4-18.
- Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., . . . Equipa Aventura Social. (2012). *Aventura Social & Saúde: A Saúde dos adolescentes portugueses - Relatório Final do Estudo HBSC 2010*. Lisboa, Portugal: Centro Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL; FMH/Universidade Técnica de Lisboa.
- Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Ed.), *Resiliência e educação* (pp. 77-94). São Paulo: Cortez Editora.
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience - clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 474-487. doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x
- Simões, C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Simões, C., Matos, M. G., Ferreira, M., & Tomé, G. (2010). Risco e Resiliência em Adolescentes com Necessidades Educativas Especiais: Desenvolvimento de um Programa de Promoção da Resiliência na Adolescência. *Psicologia, Saúde & Doenças, 11*(1), 101-119.
- Simões, C., Matos, M. G., Melo, P. L., & Antunes, M. (2014). The Impact of Cumulative Risk on Adolescents: How it Acts on Different Outcomes and Which Assets Can Moderate it. In M. T. S. Ionescu, & S. Cace (Ed.), *Proceedings of the Second World Congress on Resilience - From Person to Society* (pp. 101-106). Bologna, Italy: Medimond - International Proceedings.
- Simões, C., Matos, M. G., & Morgan, A. (2015a). Facing the adversity: The role of internal assets on well-being in adolescents with special needs. *Spanish Journal of Psychology, 18*(e56), 1-14.
- Simões, C., Matos, M. G., & Morgan, A. (2015b). Facing the Adversity: the Role of Internal Assets on Well-Being in Adolescents with Special Needs. *The Spanish Journal of Psychology, 18*, E56. doi:10.1017/sjp.2015.41
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., & Ferreira, M. (2008). Impact of Negative Life Events on Positive Health in a population of adolescents with special needs, and protective factors. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 8*(1), 53-65.
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., Diniz, J. A., & Equipa do Projecto Aventura Social. (2009). *Risco e Resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Lisboa, Portugal: Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., Diniz, J. A., & Equipa do Projeto Aventura Social. (2009). *Ultrapassar adversidades e vencer os desafios: Manual de promoção da resiliência na adolescência*. Lisboa, Portugal: Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Taggart, L., Taylor, D., & McCrum-Gardner, E. (2010). Individual, life events, family and socio-economic factors associated with young people with intellectual disability and with and without behavioural/emotional problems. *Journal of Intellectual Disabilities, 14*(4), 267-288. doi:10.1177/1744629510390449
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Ed.), *Resiliência e educação* (pp. 43-75). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Wei, M., Liao, K. Y.-H., Ku, T.-Y., & Shaffer, P. A. (2011). Attachment, Self-Compassion, Empathy, and Subjective Well-Being Among College Students and Community Adults. *Journal of Personality, 79*(1), 191-221. doi:10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. New York, NY: Cornell University Press.

Wright, M. D., Masten, A., & Narayan, A. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15-37). New York, NY: Springer US. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/a93c/562d07e31219a7697e7a8038ce18134a90c0.pdf>

Méthodologie et résultats issus de l'application de la méthode : « Théâtre de la Résilience »

Christelle Fauché

Université Vincennes-Saint Denis, France

christelle3fauche@gmail.com

Résumé

De 2007 à 2015, nous avons expérimenté la méthode du « théâtre de la résilience », technique à médiation théâtrale utilisée auprès d'adolescents afin de favoriser le développement de processus résilients. Cette expérience, menée dans trois contextes différents, nous a permis d'obtenir de nombreux, mais hétéroclites, résultats en raison de la méthodologie mixte que nous avons dû utiliser afin de nous adapter aux environnements au sein desquels nous sommes intervenus. Les données issues de ces huit années de recueil et d'analyse, indiquent que cette technique est efficiente et offrent des bases méthodologiques pour approfondir et évaluer plus finement la méthode.

Mots-clés : Théâtre, résilience, adolescents, méthodologie, résultats

Methodology and results of the application of the method: "Theater of Resilience"

Abstract

From 2007 to 2015, we experimented with the "theater of resilience", a theatrical technique used with adolescents to promote the development of resilient processes. This experiment, conducted in three different contexts, allowed us to obtain many, but heterogeneous, results because of the mixed methodology that we had to use in order to adapt to the environments in which we intervened. The data from these eight years of collection and analysis indicate that this technique is efficient and provide methodological bases for further and more detailed evaluation of the method.

Keywords: Theater, resilience, adolescents, methods, results

1. Problématique

Dans le cadre de notre pratique professionnelle auprès d'adolescents depuis 2002, nous avons observé que peu de demandes de psychothérapie étaient effectuées spontanément et que, bien souvent, lorsque les adolescents venaient en consultation, c'était à la demande d'un adulte. Il nous semblait donc pertinent de proposer d'autres supports et d'autres méthodes pour réduire les risques à l'adolescence. Connaissant l'attrait qu'exercent, entre autres, la scène, le groupe et la mise en jeu, chez les adolescents, il nous a semblé pertinent d'inscrire dans les arts de la scène un ensemble de techniques permettant, dans cette période de vulnérabilité, de réduire les risques, d'apporter des ressources internes et environnementales et d'agir de manière préventive en aidant les adolescents à prendre conscience et à développer leurs propres forces pour faire face aux situations d'adversité qu'ils rencontrent. C'est ainsi que nous avons créé, développé puis appliqué la méthode du « théâtre de la résilience » auprès d'adolescents dans des milieux très différents au cours des dix dernières années. Ces applications ont donné lieu à des observations d'effets positifs relatés dans un premier temps au cours de deux recherches qualitatives, l'une à court terme (Fauché, 2004) et l'autre à moyen terme (Fauché, 2007) sur un petit groupe ayant expérimenté le théâtre de la résilience pendant une année. Il nous semblait alors pertinent d'investiguer plus avant les effets de cette technique en l'appliquant sur un grand nombre d'adolescents et d'en évaluer les effets sur ces derniers au cours d'une période plus longue et en incluant des profils et des contextes pouvant être très différents.

La population que nous avons étudiée est composée de jeunes âgés de 11 à 19 ans. Pour des raisons tenant à la fois au contexte de recueil de données de la recherche mais aussi pour des raisons éthiques et déontologiques nous ne pouvons tester classiquement l'efficacité du dispositif. En effet, pour cela il aurait fallu comparer des sujets relevant de groupes test et de groupes témoin, cela signifiait que pour ce faire il aurait été nécessaire de refuser l'accès à l'atelier à certains jeunes afin d'effectuer une comparaison avec/sans atelier.

La recherche s'est déroulée en plusieurs étapes entre 2007 et 2015. La collecte des données s'est effectuée entre 2007 et 2013, leur traitement et leur analyse entre 2008 et 2016. En 2007 nous avons recherché un terrain d'expérimentation pour cette recherche-action à bénéfice direct auprès d'adolescents scolarisés en internat. Les conditions de départ liées au cadre institutionnel ne nous permettaient pas d'identifier les situations des adolescents avant qu'ils intègrent l'atelier. Nous ne pouvions donc déterminer quel type de problématique les participants présenteraient et nous avons fait le choix de ne pas sélectionner les participants afin de ne pas les stigmatiser au sein de l'établissement scolaire.

Plusieurs groupes ont été suivis, néanmoins on ne pouvait pas standardiser la méthode d'évaluation car il était nécessaire que celle-ci soit aussi naturelle que possible, c'est pourquoi nous avons centré nos observations sur des groupes représentatifs.

2. Méthodologie

Le « théâtre de la résilience » est une méthode de prévention des risques à l'adolescence visant la résilience assistée (Ionescu, 2011), elle se présente sous la forme d'ateliers à médiation théâtrale, hebdomadaires, d'une heure trente, proposant des jeux et exercices spécifiques alliant théâtre et psychologie qui, en fonction des contextes, peuvent être prolongés par des actions de type activités pro sociales.

Basée sur l'éducation à la résilience et sur le renforcement à la fois des compétences, mais aussi du soutien social perçu, cette méthode d'intervention vise à favoriser le développement de ressources internes et environnementales à l'aide de techniques encourageant la prise de conscience par les sujets de leurs forces et l'utilisation de celles-ci en situation d'adversité. Le positionnement et l'animation des ateliers, s'inspirant de la maïeutique, sont contenant, étayants et non-autoritaires, et ce, afin d'aider les sujets à « accoucher » de leurs propres stratégies pour faire face aux situations d'adversité ou à risque.

Les ateliers se déroulent en plusieurs phases incluant des temps d'action et des temps de réflexion. Ils se caractérisent par deux éléments fondamentaux : l'accueil inconditionnel de tout adolescent se présentant pour participer à un atelier et l'engagement de chacun d'entre eux à respecter la « règle de confidentialité », nécessaire à l'établissement de liens de confiance et garante du respect de la parole de chacun.

Le paiement des séances est symbolique et s'effectue en « bonnes notes » afin de stimuler l'implication scolaire. Pour les adolescents en « décrochage » scolaire ou trop en difficulté nous trouvons d'autres paiements symboliques relatifs aux problématiques identifiées et convenus entre le jeune et les animateurs.

La séance est subdivisée en trois grandes parties : la première est consacrée à la vie du groupe, à l'échange verbal et aux propositions d'activités pro-sociales, la deuxième est un temps « d'échauffement émotionnel » constitué par la pratique d'exercices spécifiques du théâtre de la résilience, et la troisième partie est consacrée à la créativité des participants s'exprimant par des propositions artistiques et improvisations sur scène.

Notre recherche a concerné des adolescents ayant participé une, deux ou plusieurs années au cours des 17 ateliers. Nous n'avons retenu, pour des raisons tenant aux conditions d'observation, que 9 de ces 17 ateliers.

Bien que regroupant 147 adolescents ayant participé aux 9 ateliers, les données présentées ici concernent un total de 40 sujets ayant participé régulièrement au « théâtre de la résilience », au sein de l'internat Saint Nicolas d'Issy les Moulineaux, de la Réussite Educative de la Ville de Fleury-Mérogis et de l'Association Espace Résilience, située dans le 19^{ème} arrondissement de Paris, répartis de la manière suivante : 24 sujets pour le groupe « internat », 4 sujets pour le groupe « réussite éducative » et 12 sujets pour le groupe « associatif ».

Nous avons utilisé des méthodologies différentes en raison des contextes spécifiques inhérents à la nature de chaque échantillon : analyses croisées des observations de l'animateur et des co-animateurs, témoignages et récits d'expérience, journal de bord pour tous les groupes et, pour le groupe « internat », entretiens semi-directifs, et évaluation du soutien social perçu sous forme de "test cible", à T0, T1, T2, et T3, le sujet étant son propre témoin.

Les entretiens d'évaluation initiale à T0, pour le groupe « internat », ont débuté après 4 à 7 séances de participation. Ce premier entretien permettait une prise de contact en individuel, les sujets n'ayant été jusqu'alors rencontrés qu'en situation de groupe, et de faire passer les « test-cible » dont nous présentons ci-dessous (Figure 1) le support visuel accompagné des consignes.

Ces « Cercles de confiance » nous permettaient d'évaluer le soutien social perçu par les adolescents. Ceux-ci ayant pour consigne de répartir les « personnes qui me connaissent le mieux et dont je me sens le plus proche » à l'intérieur des différents cercles du test-cible numéro 1 et les « personnes à qui je peux demander de l'aide et en qui j'ai confiance », à l'intérieur des cercles du test-cible numéro 2.

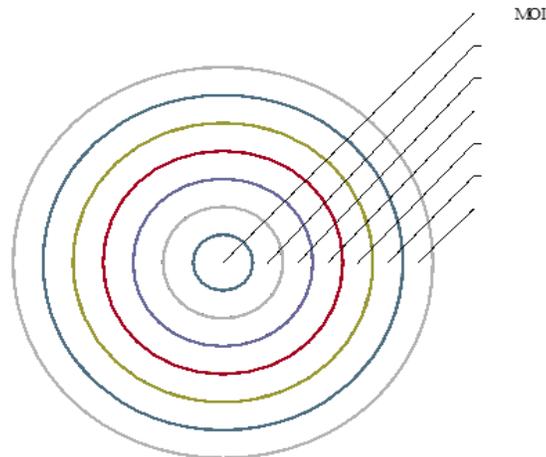


Figure 1. Cercles de confiance

Nous avons fait le choix de placer au cœur des cercles, le cercle représentant l'adolescent lui-même afin de l'aider à se repérer sur le visuel et placer plus aisément les autres personnes symboliquement autour de lui.

Puis, à partir de ces points d'entrée et avec les tests-cible complétés, nous débutons l'entretien, en demandant aux sujets d'explicitier qui étaient les personnes citées et pourquoi elles se situaient dans un cercle plutôt qu'un autre, et, également, de relever les différences entre les personnes précisées, selon le sujet sur lequel portait le test cible, c'est-à-dire proximité et confiance. Cela nous permettait dans un premier temps d'évaluer le soutien social perçu par les sujets à T0 pour le comparer ensuite à T+1, T+2 et T+3, afin de voir si la participation à l'activité pouvait être une source d'augmentation du soutien social perçu. Nous poursuivions ensuite

l'entretien sous une forme semi-directive à l'aide de questions répondant à une grille d'entretien ayant pour fonction de lister un ensemble d'éléments d'anamnèse, mais aussi de questions relatives à plusieurs dimensions qui étaient questionnées à nouveau à T1, T2 et T3. Le tableau 1 récapitule les caractéristiques des trois groupes étudiés.

Tableau 1. Tableau récapitulatif des caractéristiques des groupes

Caractéristiques des groupes	« Internat »	« Réussite éducative »	« Associatif »
Nombre de sujets	24	4	12
Ratio filles/garçons	11 filles 13 garçons	2 filles 2 garçons	6 filles 6 garçons
Age moyen	15	13	14
Nombre moyen de séances par sujet	7 sujets/80 séances 17 sujets/40 séances	40 séances	3 sujets/90 séances 9 sujets/40 séances
Localisation	Petite couronne parisienne	Banlieue	Paris 19 ^e arr.
Participation à des activités pro sociales	Non, mais valorisation sous forme de spectacle de fin d'année	Oui, animation Fête de la Ville, procès reconstitué en costumes au tribunal d'Evry	Oui : animation Fêtes de quartier, actions de solidarité internationale, concerts et conférence gesticulée
Suivi social au début de l'atelier	Possible	Déjà mis en place	Non présent
Hébergement	Internat	Famille	Famille
Nos interactions avec les parents	possibles	fréquentes	rares
Type de recueil de données	Entretiens+ cercles de confiance+ observations+ journal de bord	Accès dossiers+ observations+ journal de bord	Témoignages spontanés+ observations+ journal de bord
Nature de l'orientation	Conseillée	Prescrite	Libre

3. Synthèse des principaux résultats

À l'issue du recueil et de l'analyse des données, nous avons constaté les éléments suivants. Les courbes d'assiduité et de présence aux ateliers ont montré que, pour tous les groupes, internat, réussite éducative et associatif, sauf exceptionnelle affluence ou désertions ponctuelle (en raison d'un événement particulier, de la période d'examen, de conditions climatiques, des anniversaires), les participants étaient réguliers et assidus.

Concernant l'évaluation de l'efficacité de la méthode sur les dimensions sociales et émotionnelles, la place accordée par les participants aux autres membres de l'atelier devient très

importante et semble accréditer l'hypothèse d'un apport de soutien social ou en tout cas une augmentation de la perception de soutien social dans le cadre de la participation à l'activité sur une durée comprise entre six mois et deux ans.

On observe une diminution de la place tenue par les amis hors école et les pairs de l'école et un accroissement de la place donnée aux pairs participant au théâtre de la résilience qui s'accroît au fil du temps.

Les animateurs de l'atelier sont peu cités comme soutien social perçu. La famille conserve une place similaire et il est surprenant que le soutien amoureux semble occuper si peu de place lorsque la question de la proximité est posée.

Nous constatons qu'entre T0 et T1 le pourcentage de pairs participant à l'atelier et perçus par le sujet comme proches et le connaissant le mieux, croît rapidement, il augmente encore entre T1 et T2, pour se stabiliser entre T2 et T3. Ce qui nous amène à penser que les sujets trouvent un soutien social rapide et qui se pérennise dans le cadre de cet atelier.

Rapidement apparaît un déplacement massif du soutien social perçu vers les pairs du théâtre de la résilience. L'accroche est rapide et il semblerait, au vu de ces résultats, que six mois après le début de l'activité, les participants aient développé un nouveau pôle d'attachement et d'affinité. En effet, les réponses des sujets à la question relative à la proximité entretenue avec les personnes de l'entourage des jeunes montrent une importante proximité liée aux pairs de l'atelier.

Nous constatons, qu'environ la moitié des sujets reconnaissent une influence mutuelle, tous sauf un la ressentent comme positive. Environ un quart n'ont pas d'avis sur la question et presque un tiers déclarent ne pas ressentir d'influence.

Il existe une appropriation par les participants, en dehors du cadre de l'atelier des exercices et techniques transmises. Plus des trois quarts des sujets utilisent les exercices appris à l'atelier dans leur quotidien. Ils disent également que cela les aide, comme la relaxation qui leur permet de se détendre dans les situations stressantes, des techniques de concentration qu'ils utilisent au moment de parler en classe ou des exercices d'improvisations, qui leur permettent de prendre confiance en eux.

Sur les 24 sujets du groupe « Internat », plus de la moitié ont déclaré avoir la sensation d'avoir progressé scolairement depuis qu'ils participent à l'atelier. Nous mettons ceci en lien avec le sentiment de mieux comprendre les cours et de maîtriser plus de savoir-faire dans les apprentissages.

Nous souhaitons préciser ici que les participants payaient symboliquement chaque participation à un atelier avec une bonne note qu'ils montraient à l'animatrice – quelle qu'en soit la matière. Ce qui nous a permis d'observer, en parallèle, un accroissement de leur investissement

scolaire. Spontanément, deux tiers des participants interrogés ont manifesté l'expression d'une prise de conscience de la nécessité d'investir leur travail scolaire. Nous mettons cette évolution en lien avec nos observations tout au long de l'année car cette expression rend compte du cheminement effectué, surtout par les adolescents en situation de difficultés scolaires. Par la suite, nous avons orienté une partie de ces derniers vers des aides spécialisées dispensées par certains enseignants en dehors des heures de cours. Plusieurs se sont saisis de la proposition et ont progressé à la suite de cela.

Dans le groupe « Associatif » sur tous les sujets participant à l'atelier en 2013, aucun n'a présenté de résultats scolaires (moyenne générale) inférieurs à 11 au dernier trimestre quelle que soit sa classe et son origine socio-culturelle ou économique.

4. Discussion

Nous avons supposé des effets à des exercices spécifiques. Par la suite, au fil de nos expériences sur le terrain et à la lumière des recherches sur la résilience, nous avons opéré un rapprochement entre la résilience assistée et notre pratique utilisant le média théâtre.

Notre recherche met en évidence une efficience du dispositif, tous groupes confondus, concernant, l'attrait de la méthode et la perception positive qu'en ont les participants ainsi que leurs pairs, la favorisation des dimensions sociales et émotionnelles en lien avec l'évolution du soutien social perçu, le transfert des techniques et des apprentissages dans le quotidien, ainsi qu'un impact possible sur l'investissement et les résultats scolaires des participants.

Ne connaissant pas à l'avance les caractéristiques des participants en termes de difficultés psychiques, familiales ou sociales, les critères d'inclusion des participants n'étaient pas nécessairement axés autour du traumatisme, parfois même certains participants témoignaient n'en avoir jamais connus ou minimisaient leur impact sur eux lors des entretiens. Cependant, nous constatons que tous évoluaient dans des contextes d'adversité familiale et/ou sociale, par conséquent, renforcer, soutenir et étayer ces jeunes en vue de les rendre moins vulnérables face aux événements de vie devait faire l'objet d'un travail d'éducation à la résilience que nous avons relaté ici.

Tout au long de cette recherche et particulièrement lors du recueil de données, nous avons particulièrement conscience du risque relatif aux biais d'évaluation de la technique présentée ici, étant à la fois créateur, praticien et évaluateur de celle-ci, néanmoins nous avons tenté d'objectiver nos résultats. Nous avons essayé d'être les plus descriptifs possibles afin de laisser le soin à ceux qui le souhaiteraient, d'expérimenter nos méthodes et de les évaluer avec plus d'objectivité dans le but d'améliorer la prise en charge des adolescents en situation de vulnérabilité.

Références

Fauché, C. (2004). *L'évaluation et la modification des mécanismes de défense : une activité théâtrale particulière comme outil supplémentaire dans la prise en charge de jeunes en rupture de liens familiaux* (Mémoire de DESS). Université Paris VIII.

Fauché, C. (2007). *Etude exploratoire longitudinale de la pérennisation des effets supposés du « théâtre de la résilience » chez des adolescents dits « vulnérables »* (Mémoire de Master 2 Recherche). Université Paris VIII.

Ionescu, Ș. (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Facteurs de résilience et aspects positifs de l'expérience de femmes présentant des besoins en matière de santé

Sylvie Morin

Psychologie

Université de Moncton, Canada

Tél. : +1 (506) 737-5050, poste : 5130

Sylvie.morin@umoncton.ca

France Chassé

Mesure et évaluation

Université de Moncton, Canada

Résumé

Les besoins en matière de santé des femmes sont distinctifs en raison de leurs rôles dans la reproductivité, au sein de la famille, dans la société, mais également en raison des conditions de santé spécifiques associées au genre féminin. Une étude des besoins en santé de quatre groupes de femmes (n = 34) francophones du nord-ouest du Nouveau-Brunswick, menée par l'entremise d'entretiens semi-structurés, a permis d'explorer les facteurs de résilience rapportés face à diverses problématiques de santé. Les connaissances acquises pourraient s'avérer utiles dans le développement d'une culture de la résilience chez les femmes ayant des besoins de santé particuliers.

Mots-clés : Santé des femmes, expérience positive, stratégies d'adaptation

Resilience factors and positive aspects of women with health needs

Abstract

Women's health needs are distinctive due to their roles in reproduction, family, society, as well as the specific health conditions associated with the female gender. A study was conducted with regard to the health needs of four (n = 34) French-speaking women's groups in northwestern New Brunswick, using semi-structured interviews which explored resilience factors reported in relation to various health issues. The knowledge gained may be useful in developing a culture of resilience for women with special health needs.

Keywords: Women's health, positive experience, coping strategies

1. Contexte théorique

Le nombre d'écrits traitant du rapprochement entre le concept de résilience et la capacité de la personne de répondre à ses besoins en matière de santé est en croissance constante depuis les dernières décennies. Cependant, la plupart des études qui abordent les besoins en matière de santé ignorent la différence entre les sexes, et ce, malgré le fait qu'il s'agisse d'un des déterminants de la santé et d'une préoccupation nationale grandissante (Instituts de recherche en santé du Canada, 2009; Rapport sur l'état de la santé publique au Canada, 2012; Wilson & Jackson, 2006). Les besoins en matière de santé auxquels les femmes sont confrontées sont variés, que ce soit des problèmes de santé aigus (Endler, Parker & Summerfeldt, 1998), chroniques (Philip, Merluzzi, Zhang & Heitzmann, 2013; Radina, 2004) ou palliatifs (Holtz, Sowell & Velasquez, 2012), d'évènements perturbateurs (Solivan, Wallace, Kaplan & Harville, 2015), ou encore, de traumatismes physiques ou psychologiques (Sarkar, 2010). Plusieurs femmes assurent également l'offre de soins à leurs proches (Kennson & Bobo, 2010).

1.1 Définir la résilience

Michallet (2009) décrit la résilience comme un processus dynamique et complexe qui résulte de l'interaction entre des facteurs de risque et des facteurs de protection. Dans cette étude, la résilience a été définie comme un processus adaptatif dynamique engendré par des facteurs personnels, familiaux ou environnementaux menaçant l'intégrité de la personne, qui engendrent des mécanismes visant à protéger, à contrôler et à gérer une situation perturbante, afin de préserver l'équilibre de l'individu. La résilience n'est pas statique, ni absolue, mais plutôt changeante et évolutive, selon les circonstances, le contexte, l'âge, les valeurs et les croyances de la personne.

Lorsqu'il s'agit de classer les stratégies de résilience adoptées par la personne pour répondre à des besoins en matière de santé, les auteurs tendent à se référer aux grandes orientations analogues aux stratégies d'adaptation (Endler *et al.*, 1998; Leipert & Reutter, 2005). La théorie du stress, de l'évaluation cognitive et des stratégies d'adaptation de Lazarus et Folkman (1984) a donc servi de canevas à l'analyse des résultats. Les efforts effectués pour faire face aux besoins de santé perçus par les femmes peuvent s'orienter vers les émotions ou vers la résolution du problème. Paulhan (1992) précise que les stratégies d'orientation émotionnelle visent généralement à libérer les tensions, à préserver l'équilibre mental lorsque l'individu perçoit qu'il est impuissant face à la menace ou au défi que représente son besoin de santé. Les stratégies de résolution de problème visent à analyser le besoin de santé, à évaluer les diverses alternatives résolutives, puis à enclencher le processus de sélection des meilleures options possibles en réagissant promptement.

Selon les résultats des études recensées, les stratégies actives orientées vers la résolution du problème sont considérées comme plus efficaces pour la gestion et le contrôle de la situation éprouvante, puisqu'elles visent à modifier l'évènement perturbateur même (Paulhan, 1992; Wuest, 2001). Dans cette catégorie, la recherche d'informations (Solivan *et al.*, 2015), la recherche

d'assistance (Fahey & Shenassa, 2013) et l'utilisation des ressources formelles (Hampton, Zhu & Ordway, 2011) se sont avérées être les meilleurs moyens pour répondre aux besoins en matière de santé, qui sont les plus appréciés et utilisés par les femmes. Cependant, certaines stratégies orientées vers les émotions valent également leur pesant d'or, puisque le soutien social est vital à la résilience et à la santé des femmes (Lettiere & Nakano, 2011; Martens & Emed, 2007). En effet, les résultats des études menées par Fuller-Iglesias, Sellars et Antonucci (2008) ainsi que Smith et Zautra (2008) indiquent que plus le réseau social s'élargit et les interactions sociales positives sont significatives, plus la femme est résiliente.

Le but de cette étude est d'explorer les expériences vécues par les participantes quant aux stratégies utilisées pour répondre aux besoins en santé et de répondre à la question de recherche suivante : quels sont les facteurs de résilience et les stratégies d'adaptation utilisées par les femmes à l'égard de leurs besoins en matière de santé?

2. Méthodologie

La présente étude s'inscrit dans une approche qualitative de type phénoménologique. L'approche par groupes de discussion a été préférée à l'entrevue individuelle en raison d'un plus grand nombre de participantes recherchées. L'échantillon était composé de quatre groupes de femmes provenant du nord-ouest de la province du Nouveau-Brunswick. Les participantes à l'étude ont été sélectionnées sur une base volontaire par choix raisonné. Les critères d'inclusion étaient : être en âge de consentir à participer à la recherche, résider dans le territoire de la zone 4 du Réseau de santé Vitalité, pouvoir s'exprimer et comprendre le français. Le processus a permis l'obtention d'un échantillonnage à variation maximale, c'est-à-dire d'avoir une représentation des différents groupes d'âge, du niveau éducationnel, du revenu, du statut social et du statut de l'emploi.

Tous les entretiens ont été enregistrés sur bande audio et chaque transcription a été validée par deux participantes du groupe afin d'assurer l'exactitude des commentaires émis. Une analyse qualitative de l'ensemble des données a été effectuée à partir d'une approche inductive (Speziale & Carpenter, 2007). L'analyse des informations recueillies a été effectuée avec l'assistance du logiciel *Weft QDA*, en respectant la démarche proposée par Fortin et Gagnon (2016). Le contenu de chaque entrevue a été codifié par deux personnes.

3. Résultats

Trente-quatre femmes ont participé à l'étude. Le tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques de celles-ci. Dans le cadre des *focus groups*, les participantes se sont exprimées sur leurs besoins de santé et sur les défis qu'elles ont rencontrés alors qu'elles cherchaient une réponse à ces besoins. Les discussions de groupe ont également porté sur les ressources qu'elles ont utilisées, ainsi que sur ce qui fut aidant dans leur expérience. C'est donc ces aspects positifs, de même que les sources de résilience identifiées par les participantes, qui seront discutés ici.

3.1 Facteurs ayant contribué à la résilience

Lorsqu'on les interroge sur ce qui a été aidant lors de l'utilisation de diverses ressources, les participantes insistent sur les bienfaits du sentiment d'être écoutées, comprises et en confiance, que ce soit dans leurs relations formelles ou informelles. Lorsqu'elles sont écoutées, l'expression est en soi aidante pour plusieurs femmes, particulièrement lorsque ce comportement permet d'éclaircir leurs idées et de trouver elles-mêmes la solution. De plus, plusieurs femmes qui ont participé à l'étude disent se sentir mieux comprises par des gens qui ont un vécu similaire au leur, ceci permettant de normaliser leur expérience, tout en brisant leur isolement : « Quand tu parles, tu vois qu'il en a d'autres et tu te dis que c'est correct. » (F-102) Les groupes de discussions ont d'ailleurs été vécus positivement par les participantes, certaines ajoutant même qu'elles aimeraient avoir plus souvent des occasions de discuter de la sorte. Finalement, l'établissement d'une relation de confiance avec les professionnels de la santé est un préalable essentiel à l'écoute et au sentiment de compréhension : « Mais un coup que la confiance [...] se met, tout le monde peut parler. » (F-48)

La disponibilité de plusieurs ressources formelles et informelles a également contribué à la résilience et à l'expérience positive des participantes dans la recherche de réponses à leurs besoins de santé. L'assistance formelle reçue de la part de certains intervenants de la santé, de services à domicile et d'approches alternatives a été soulevée, la disponibilité des intervenants étant décrite comme particulièrement aidante. En ce qui concerne les ressources informelles, les amis constituent la ressource la plus souvent identifiée par les participantes, ceux-ci apportant conseils, occasions d'échanges, accompagnement ou même un réseau de contacts facilitant l'accès aux services. Aux amis s'ajoute la famille, ainsi que le conjoint, sources de soutien, d'accompagnement et de compréhension. Plusieurs femmes ont également souligné que les membres de la communauté peuvent apporter diverses formes de soutien, tout comme les programmes communautaires et les groupes de soutien qui sont particulièrement aidants. Le groupe permet de briser l'isolement, de socialiser et de s'auto soigner.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des participantes à l'étude (n = 34)

Données	Nb. de participantes	Pourcentage
Tranche d'âge	(n = 34)	%
18-34 ans	7	21 %
35-54 ans	15	44 %
55-64 ans	8	23 %

65 ans et plus	4	12 %
Nationalité		
Canadienne	33	97 %
Autre	1	3 %
Revenu familial annuel brut		
Moins de 25 000 \$	6	18 %
Entre 25 000 \$ et 59 000 \$	16	47 %
Plus de 60 000 \$	12	35 %
Statut d'emploi		
Travail	17	50 %
Chômage ou emploi saisonnier	6	18 %
À la retraite	8	23 %
Sans emploi	3	9 %
Statut civil		
Célibataire	3	9 %
En couple	28	82 %
Séparée ou divorcée	1	3 %
Veuve	2	6 %
*Situation de vie		

Vit avec un conjoint ou une conjointe	28	82 %
Vit seule	5	15 %
Vit avec un ou plusieurs enfants	15	44 %
Vit avec un parent, frère, sœur, etc.	2	6 %
Plus haut niveau d'étude complété		
Secondaire ou moins	12	35 %
Collégiale	9	26 %
Universitaire	13	38 %

* Certaines participantes vivent avec un conjoint et des enfants

3.2 Les stratégies d'adaptation utilisées

Les femmes ayant participé aux groupes de discussion rapportent l'utilisation de diverses stratégies d'adaptation face à leurs besoins liés à la santé et aux défis rencontrés dans la recherche de réponses à ceux-ci, celles-ci s'ajoutant aux facteurs de protection et de résilience identifiés plus haut. Une première stratégie d'adaptation centrée sur le problème, la recherche d'informations, apparaît comme un moyen privilégié de prévention et de gestion de la maladie. Pour plusieurs participantes, être mieux informées normalise leur vécu, tout en permettant d'être plus proactives, d'agir avant l'apparition de la maladie et de se prendre en main. Ainsi, plusieurs d'entre elles ont amorcé une recherche personnelle d'informations. Être en mesure de fournir une explication rationnelle à la situation peut les aider à mieux se préparer à la maladie. En fait, bien que la recherche d'informations soit avant tout une stratégie d'adaptation centrée sur le problème, elle peut également avoir un effet positif sur les émotions.

Une autre stratégie d'adaptation centrée sur le problème, similaire à la recherche d'informations, mais plus formelle, consiste à repérer et suivre diverses formations, afin de s'informer sur certains sujets, apprendre à mieux se soigner ou améliorer et maintenir leur santé mentale : « J'ai consulté beaucoup, j'ai été à des rencontres, j'ai été me chercher des outils et ça m'a aidé. » (F-2) Ces formations sont d'autant plus aidantes lorsqu'elles permettent aux femmes de se regrouper, puisqu'elles répondent alors à leur besoin d'appartenance. Les programmes de sensibilisation et de prévention permettraient aussi d'avoir un regard plus optimiste et proactif sur les événements.

D'ailleurs, l'attitude proactive constitue en soi une stratégie d'adaptation rapportée par les participantes. Elles parlent de l'importance de prendre leur santé en main en trouvant des façons d'agir, en connaissant bien leur corps, en étant préparées lorsqu'elles vont consulter un professionnel de la santé, voire en se préparant avant d'aller consulter un médecin et en posant des questions ou en refusant la médication lorsqu'elles jugent qu'elle n'est pas nécessaire. De plus, de nombreuses participantes soulignent le recours à leurs propres capacités pour trouver des façons créatives de résoudre un problème, celles en milieu rural étant d'accord pour dire qu'habiter en région incite à se responsabiliser et à créer des services inexistantes : « ... c'est nous autres même qui devons fouiller pour essayer de trouver de l'aide... » (F-32)

Une dernière stratégie d'adaptation centrée sur le problème soulevée par les participantes est le changement de style de vie. Cette stratégie prend forme habituellement à la suite d'un problème de santé, moment où l'on prend conscience de la fragilité de notre santé. Elle éveille chez la femme le désir de prendre soin de soi et d'éviter l'hyperresponsabilisation. Une participante affirme : « ... si tu veux éviter de faire un burnout, il faut que tu t'organises [...] que tu te dises ce temps-là est à moi. Arrête de penser que tu es indispensable. » (F-99)

D'ailleurs, une des stratégies d'adaptation centrées sur les émotions consiste à s'investir dans diverses activités servant de distraction afin de se détendre et de se changer les idées. Dans le même ordre d'idées, certaines participantes mentionnent avoir voulu redonner à autrui, c'est-à-dire partager les outils qu'elles ont développés. Cet investissement auprès des autres, constitue une autre forme de distraction comportant toutefois une forme de valorisation : « ... je trouve ça assez valorisant, d'enseigner aux gens comment se rebâtir pour être fonctionnel. » (F-62) La spiritualité constitue une autre stratégie d'adaptation centrée sur les émotions apportant une forme d'apaisement intérieur aux femmes. Celle-ci peut impliquer de puiser dans sa force intérieure, de suivre des cours, de lire sur le thème de la croissance personnelle ou d'adopter certaines pratiques à connotation religieuse, telles prier pour un proche malade ou aller à la messe. D'autre part, les femmes rencontrées ont également parlé de l'importance d'accepter l'expérience vécue. Elles sont d'avis que celle-ci moule qui elles deviennent, peut permettre de mieux comprendre les autres et d'accroître l'autonomie. Cette acceptation se prolonge dans une forme de recadrage positif, où la perception d'un événement difficile est redéfinie afin de lui donner un angle positif : « ... à travers de tout ça durant mon enfance ça a fait de moi une personne vraiment débrouillarde. [...] on a travaillé jeunes, on a fait ce qu'on avait à faire [...]. Mais ça nous a fait grandir. » (F-81) Une dernière stratégie d'adaptation centrée sur les émotions, discutée par les participantes est la recherche de soutien social, c'est-à-dire d'occasions de verbaliser, d'échanger, d'être en mesure de parler de ses problèmes et de les partager avec les autres : « ... quand on se réunit [...] c'est l'échange qui fait que tout le monde s'en va le soir, puis elles sont souriantes. » (F-40)

4. Discussion

Les discussions de groupe réalisées dans le cadre de cette étude ont permis d'identifier plusieurs éléments qui contribuent à l'expérience positive et à l'adaptation des femmes vivant des problèmes de santé et qui pourraient constituer les bases d'une culture de la résilience à développer dans le système de santé. La création d'un centre communautaire de santé et de mieux-être pourrait permettre de réunir les divers facteurs de résilience recensés. En fait, considérant que le soutien social favorise la résilience des femmes (Fuller-Iglesias *et al.*, 2008; Smith & Zautra, 2008), il apparaît essentiel de promouvoir l'accès à celui-ci, en multipliant les occasions de soutien communautaire et en améliorant la disponibilité des sources de soutien formel. La création de groupes de soutien pourrait également offrir un important système de réseautage, de soutien et de ressourcement personnel, d'autant plus qu'ils offrent un contact entre individus au vécu similaire, ce qui mène à la normalisation du vécu et au sentiment d'être comprise. Selon Durham et Nichols (2011), les groupes de soutien féminins valorisent le sentiment d'appartenance et sont une source d'écoute et de réconfort. De plus, considérant que la recherche d'informations constitue l'un des meilleurs moyens pour répondre aux besoins en matière de santé, il apparaît également essentiel de faciliter l'accès à l'information afin de favoriser la résilience chez les femmes qui rencontrent divers besoins de santé. Ceci pourrait également contribuer au développement d'aptitudes de résolution de problèmes et à l'attitude proactive des femmes, deux stratégies d'adaptation étroitement liées à une recherche d'informations. Assurer un meilleur accès à l'information permet donc de soutenir plus d'un facteur de protection chez les femmes qui présentent divers besoins de santé. Dans le même ordre d'idées, l'offre de formations diverses permettrait à la fois d'outiller et d'informer les femmes, en plus d'offrir des occasions de cultiver et de nourrir leur réseau de soutien social. Toutefois, une telle ressource devrait tenir compte de la multiplicité des rôles de la femme en offrant des horaires qui conviennent à leur réalité sociale. D'ailleurs, la disponibilité des ressources étant apparue comme un facteur de protection important, l'accès à un intervenant avec ou sans rendez-vous serait un atout important d'un centre communautaire de santé et de mieux-être. En somme, offrir un lieu pour se réunir, se soutenir, parler, être écoutée, se ressourcer et faire des activités ensemble qui soutiennent de saines habitudes de santé pourrait être une réelle occasion de cultiver la résilience chez les femmes.

Références

- Durham, D., & Nichols, T. R. (2013). Development and Implementation of a Women's Health Promotion Program: The Moms for Moms Approach. *Health Promotion Practice, 12*(4), 529-537.
- Endler, N.S., Parker, J. D. A., & Summerfeldt, L. J. (1998). Coping with health problems: developing a reliable and valid multidimensional measure. *Psychological Assessment, 10*(3), 195-205.
- Fahey, J. O., & Shenassa, E. (2013). Understanding and meeting the needs of women in the postpartum period : The Perinatal Maternal Health Promotion Model. *Journal of Midwifery and Women's Health, 58*(6), 613-621. doi: 10.1111/jmwh.12139
- Fuller-Iglesias, H., Sellars, B., & Antonucci, T. C. (2008). Resilience in old age: social relations as a protective factor. *Research in Human Development, 5*(3), 181-193. doi: 10.1080/15427600802274043
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Hampton, N. Z., Zhu, Y., & Ordway, A. (2011). Acces to health services : Experiences of women with neurological disabilities. *Journal of Rehabilitation, 77*(2), 3-11.
- Holtz, C. S., Sowell, R., & Velasquez, G. (2012). Oaxacan Women with HIV/AIDS : Resiliency in the face of poverty, stigma and social isolation. *Women and Health, 52*(6), 517-535. doi: 10.1080/03630242.2012.690839
- Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). (2009). *Le genre a de l'importance – Institut de la santé des femmes et des hommes : Plan stratégique 2009-2012*. Ottawa, Canada: IRSC.
- Kenneson, A., & Bobo, J.K. (2010). The effect of caregiving on women in families with Duchenne/Becker muscular dystrophy. *Health and Social Care in the Community, 18*(5), 520-528. doi: 10.1111/j.1365-2524.2010.00930.x
- Lazarus, S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Leipert, B. D., & Reutter, L. (2005). Developing resilience: How women maintain their health in northern geographically isolated settings. *Qualitative Health Research, 15*(1), 49-65. doi: 10.1177/1049735304269671
- Lettiere, A. & Nakano, A. M. (2011). Domestic violence: Possibilities and limitations in coping. *Latino-Am.Enfermagem, 19*(6), 1421-1428.

- Martens, T. Z., & Emed, J.D. (2007). The experiences and challenges of pregnant women with thrombophilia. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*, 36(1), 55-62. doi: 10.1111/j.1552-6969.2006.00113.x
- Michallet, B. (2009). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10-18.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92(2), 545-557. doi: 10.3406/psy.1992.29539
- Philip, E. J., Merluzzi, T. V., Zhang, Z., & Heitzmann, C.A. (2013). Depression and cancer survivorship : Importance of coping self-efficacy in post-treatment survivors. *Psycho-Oncology*, 2, 987-994. doi: 10.1002/pon.3088
- Radina, M. E. (2004). Surviving Breast Cancer and Living with Lymphedema : Resiliency among Women in the Context of Their Families. *Journal of Family Nursing*, 10(4), 485-505. doi: 10.1177/1074840704269847
- Rapport sur l'état de la santé publique au Canada. (2012). *Le sexe et le genre – Leur influence importante sur la santé*. Ottawa, Canada: Gouvernement du Canada.
- Sarkar, N. N. (2010). Childhood sexual abuse and its impact on woman's health. *International Medical Journal*, 17(2), 107-112.
- Smith, B. W. & Zautra, A. J. (2008). Vulnerability and resilience in women with arthritis: Test of a two factor model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(5), 799-810. doi: 10.1037/0022-006x.76.5.799
- Solivan, A. E., Wallace, M. E., Kaplan, K. C., & Harville, E. W. (2015). Use of resiliency framework to examine pregnancy and birth outcomes among adolescents: a qualitative study. *Families, Systems & Health*, 33(4), 349-355. doi: 10.1037/fsh0000141
- Speziale, H. J., & Carpenter, D. R. (2007). *Qualitative Research in Nursing* (4th ed.). Philadelphie, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Willson, K., & Jackson, B. E. (2006). *Bringing Women and Gender into Healthy Canadians: A Federal Report on Comparable Health Indicators 2004*. Toronto, Canada: Centre d'excellence pour la santé des femmes.
- Wuest, J. (2001). Precarious ordering: Toward a formal theory of women's caring. *Health Care For Women International*, 22(1/2), 167-193.

The culture of resilience in systemic psychotherapy and social intervention in Colombia: A review of thirty years of work

Ángela Hernández-Córdoba

Bogotá, Colombia

Tel. : 57 3153683982

angela.hernandez.cordoba@gmail.com

info@angelahc.com

Abstract

The purpose of this paper is to contribute to validating the culture of resilience by taking my experience in Colombia as an appropriate case to observe the impact of this paradigm on a specific culture. It exposes the connotations of resilience used to cope with the psychological and social problems of individuals, couples, families and communities in psychotherapeutic and social contexts and present the main methods applied to evaluate and activate the resilience process and the effects of these actions. The analysis is the product of reflexive conversations with colleagues in shared projects and the systematic review of my own practice.

Keywords: Systemic Intervention, Resilience, Culture, Colombia

La culture de la résilience en psychothérapie systémique et l'intervention sociale en Colombie: un examen du travail de trente années

Résumé

Le but de cet article est de contribuer à la validation de la culture de la résilience en prenant mon expérience en Colombie comme un cas approprié pour observer l'impact de ce paradigme sur une culture spécifique. Il expose les éléments de résilience utilisées pour faire face aux problèmes psychologiques et sociaux des individus, des couples, des familles et des communautés dans des contextes psychothérapeutiques et sociaux. Il présente les principales méthodes appliquées pour évaluer et activer le processus de résilience et les effets de ces actions. L'analyse est le produit de conversations réflexives avec des collègues dans des projets partagés et de l'examen systématique de ma propre pratique.

Mots-clés : Intervention systémique, résilience, culture, Colombie

1. Introduction

I found the concept of resilience in the search of a theoretical reference to study the dynamics of all family types during the eighties in Colombia, seeing beyond the differentiation of whether they were “functional families” or not. First, I knew the models of McCubbin and Thompson (1987), David Olson (1983) and Joan Patterson (1988) from Wisconsin and Minnesota Universities and then, in the nineties, I knew of the thinking of Boris Cyrulnik. From the first ones, I learned the operationalization of family resilience and, from Cyrulnik, until now, I continue understanding the complexity of resilience as a human potentiality. Nevertheless, both points of view helped me in my approach to the research and intervention subjects beyond the pathologizing tendency of the so called dominant discourse in the health and social protection institutional systems. From that moment on, I adopted that frame of reference as a principle in psychotherapy and social intervention practice.

In general, the notion of culture refers to patterns of human activity and the symbolic structures that give meaning to that activity. In that sense, it is possible to assert that the fundamental concepts and practices of many projects directed at several vulnerable populations in Colombia are based in the culture of resilience as a process, as I am going to illustrate through five scenarios of practice: systemic psychotherapy, sexual diversity, forced displacement, “Community Mothers”⁶, and children and adolescents demobilized from the armed conflict. Rather than describe these programs, I will highlight the main psychological, interactional and institutional processes involved in the activation of resilience, as well as the effects of identified change.

2. Problems, threats and challenges to activate the resilience

In the scenarios analyzed here, there are three types of situations that lead to the psychotherapeutic or social intervention on resilience: 1) somebody looks for therapy when he or she feels that his or her own coping resources to face a suffering state has been exhausted (general population and people that are sexually diverse); 2) official agencies devise specific programs to assist the victims of catastrophic events caused by nature or by humans (forced displacement and the demobilization of the armed conflict); and 3) the official agencies foster actions in collaboration with the communities to prevent the risk of family negligence or violence (Community Mothers).

Despite the differences in contexts and the nature of the difficulties, it is possible to identify certain common conditions between these groups, especially related to the break ineffective links:

⁶“Community Mothers” is a national program financed by ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), which is developed by parents who act as educational agents, responsible for the care of children and girls in the early childhood of the “Community Homes” program.

In psychotherapy, the members of couples, homosexual and heterosexual, try to preserve the marital union or to recover after the rupture. The parents and the children attend because of conflicts or disappointments that threaten their relationship. People with specific symptoms such as depression, anxiety, tentative of suicide, addiction or psychotic disorders attempt to repair the nexus with their family and the social context in a conscious or unconscious way. These sexually diverse people find in the therapy a place of validation and recognition as a person, which is denied to them in daily life due to the permanent disqualifications and aggressions that rob them of most of their emotional energy.

Although the families in forced displacement and the demobilized teens are apparently on opposite sides of the armed conflict when they are evacuated from their territory, both lose their sense of belonging and their sources of security due to the death of or separation from significant members of their link context and the loss of their known space, their lifestyles, their hopes and their personal projects.

Therefore, in the five scenarios there is the need to rebuild the affective links and the signification of their own place in the world, the sense of the damage and the painful feelings associated with the different types of losses. To achieve this, the interventions are based on the resources more than on the deficits and the psychopathology, on the future opportunities more than on the history of the adversities, on the recognition of the human capacity to choose its own vision of the world, and on the activation and creation of social networks, which corresponds to a resilient, generative, prospective and eco-systemic paradigm.

3. Concepts and methods to activate resilience

It is possible to say that the first requirement to activate resilience is that therapists and agents of intervention would start with some premises which can be summarized as follows: 1) Believe in the human condition; i.e., that all people are well, are complete and intelligent beings that are able to change at any time of life, either by themselves or with the help of others to face up to their problems with an adequate approach and with adequate methods. 2) Accept that suffering is an unavoidable part of life and that facing up to it is a condition of human development. 3) Connoting individual symptoms and relational conflicts as expressions of suffering become obstacles to personal development if they are not overcome. 4) Recognize that individual autonomy is an ecodependent emergency; autonomy is a paradoxical human possibility, because it always depends on the quality of the bonding with significant others in niches that contain, protect, give meaning and offer membership. 5) Take advantage of the differences associated with the stages of the life cycle to differentiate the individual and relational resources and the difficulties, above all in the sense of complementary and intergenerational solidarities that encourage resilience. 6) Count on the capabilities of reflection and creativity to give new meanings to past experiences and to generate constructive life-styles after adversity.

On the other hand, psychotherapy and social intervention devices are conceived as spaces for the words, the support and the resignification, as well as for the repair, the reconstruction and

the creation of links, where it is possible to activate positive emotional experiences, neutralize dangerous linkages (i.e., trans generational triangles) and develop new forms of bonding.

In psychotherapy as well as in social intervention, the change devices refer mainly to the restoration of ties, not only in the family but also with other social networks. This generation of new links has effectively activated resilience, mainly in groups that have suffered exclusion or that area risk of suffering it, such as displaced families, sexually diverse people and demobilized adolescents. In these populations, support and encounter groups meet this function very well because they deploy feelings and actions of solidarity and they are powerful sources of feedback, recognition and validation, enrich the vision of life and stimulate collective activities for the resolution of specific problems that affect some of them or the population as a whole.

At the same time, both psychotherapy and social intervention foster emotionally corrective experiences, whose aim is to transcend the traumatic situations, through individual and collective history. For this purpose, in addition to conversation, they perform specific rituals according to the characteristics of each group, which also serve the function of discharge and of the closure of fears, frustrations, pain and hard feelings. All these processes unfold within a climate of recognition of the other as a valid human being.

It is important to underline that the activation of the resilience may sometimes involve strategies of challenge and the confrontation of beliefs, attitudes and patterns of interaction that strengthen the position of the victim, through the feedback from the group and the searching in the personal history of experiences of affirmation and personal and family effectiveness in coping with the difficulties.

In all cases, the role of intervention agents or tutors of resilience is crucial. These tutors engage in a relationship that positions them as a significant reference which offers real support within viable and explicit conditions in the aid context. The result in many cases is that this tutor stays in contact with the person or the family for a long time. Beyond a structured intervention, there is a relationship which serves as an anchor to life and a source of guidance when a crise again threatens the stability and the sense of belonging.

In addition, individual and group artistic expressions play a powerful role in the activation of resilience. They are used as metaphoric mediations in order to access and review traumatic experiences that would be impossible to address directly at certain times during the reparation process. The retrieval of native artistic skills also facilitates the recovery of memory and identity, which were injured during the traumatizing processes.

4. Conclusions

It was evident in the analysis of public policies and official programs that resilience as a concept is not displayed in clear and explicit terms. Nevertheless, the spirit of these policies and programs focus increasingly on the abilities, potentials and resources to deal with adverse situations and

they recognize that the development of these capabilities emerges in significant relationships, whether in the family or in the various informal or institutional networks that arise as solution devices. While acknowledging that there may be certain personal traits that facilitate resilience, there are not activities to develop these traits as isolated behaviours. On the contrary, these policies and programs tend to conceive people as active agents in the construction of their existence (Cuervo, De la Hortúa & Gil, 2007).

6. Acknowledgments

Jaidivi Nuñez, Psychologist of Partners Colombia; Carolina Herrera and Simon Torres, Psychotherapists of Liberarte, and Stella Duque, Director of Taller de Vida, who gave me generously their testimonies about their experiences in the culture of resilience.

References

- Cuervo, J. J., De La Hortúa, J. P., & Gil, G. P. (2007) Comprensiones en torno a la resiliencia desde la política pública y textos de algunas organizaciones no gubernamentales con sede en Bogotá que trabajan con familias en situación de vulnerabilidad. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 3(2), 335-348. Retrieved from <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/277/469>
- McCubbin, H., & Thompson, A. I. (1987). *Family assessment inventories for research and practice*. Madison, WI: The University of Wisconsin-Madison.
- Olson, D. and cols. (1983). *Families: What makes them work?* Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- Patterson, J. M. (1988). Families Experiencing Stress. *Family Systems Medicine*, 6(2), 202-237.
- Patterson, J. M., & McCubbin, H. (1983). The impact of family life events and changes on the health of a chronically ill child. *Family Relations*, 32, 255-264.

Le soutien social : un vecteur de résilience incontournable pour les familles d'accueil québécoises

Sylvie Morin

Psychologie

Université de Moncton, Canada

Tél. : +1 (506) 737-5050, poste 5130

Sylvie.morin@umoncton.ca

Résumé

Dans le cadre d'une étude utilisant une méthodologie mixte, 13 mères d'accueil ont participé à une entrevue semi-dirigée portant sur leur expérience, en plus de compléter une série de questionnaires en référence à un placement positif et à un placement problématique. L'analyse croisée des résultats qualitatifs et quantitatifs a permis d'identifier que le soutien social constitue un des facteurs clés pour la pérennité des familles d'accueil ainsi que pour la réussite du placement et que ce soutien est influencé par d'autres facteurs clés tels que la reconnaissance, la collaboration et la qualité des relations entre les acteurs.

Mots-clés : Famille d'accueil, soutien social, résilience

Social support: A vital vector of resilience for Quebec foster families

Abstract

In a mixed methodology study, 13 foster mothers participated in a semi-structured interview about their experience, as well as having completing a series of questionnaires referring to a positive placement and a problem placement. A cross-analysis of qualitative and quantitative results has identified social support as one of the key factors for the sustainability of foster families as well as for successful placement. This support is influenced by other key factors such as the recognition, the collaboration and the quality of the relationships between actors.

Keywords: Foster family, social support, resilience

1. Problématique

Au Québec, au cours de l'année 2014-2015, 6 313 enfants suivis par les Centres jeunesse vivaient en famille d'accueil, soit 57,5 % de tous les enfants vivant en milieu substitut suite à un signalement (Association des centres jeunesse du Québec, 2015). Ce placement devrait offrir, à court, moyen ou long terme, un milieu sécurisant à l'enfant lui permettant de se reconstruire. Mais, pour atteindre cet objectif, une relation positive doit s'établir entre le parent d'accueil et l'enfant. Afin d'encourager la réussite des placements, il faut d'abord comprendre les facteurs qui influencent celle-ci. Bien que les sources d'influence soient nombreuses, certaines d'entre elles semblent avoir un poids particulier, telles que la question des relations et plus particulièrement, celle du soutien social (Brown, 2008; Brown & Bednar, 2006; Buehler, Cox, & Cuddeback, 2003; Denby, Rindfleisch, & Bean, 1999; Sanchirico & Jablonka, 2000; Schofield & Beek, 2005). De plus, la perception des parents d'accueil quant à l'évolution du placement semble décisive (Barber & Delfabbro, 2003; Brown, Léveillé, & Gough, 2005; Dance, Rushton, & Quinton, 2002). C'est pourquoi il est essentiel de se référer aux parents d'accueil dans cet effort de compréhension des facteurs de réussite et d'échec du placement. Pourtant, trop peu de recherches se sont intéressées au point de vue des parents d'accueil sur cette question. Cette recherche vise donc à mieux comprendre comment les familles d'accueil québécoises perçoivent l'échec et la réussite du placement. Dans le cadre de ce texte, la contribution du soutien social à la résilience des familles d'accueil ainsi qu'à la réussite du placement sera discutée.

2. Méthodologie

L'échantillon est composé de 13 mères d'accueil, membres de la Fédération des familles d'accueil du Québec (FFAQ). Elles sont âgées de 28 à 69 ans et ont entre 3 et 32 ans d'expérience comme famille d'accueil. Une méthodologie mixte, c'est-à-dire à la fois qualitative et quantitative, a été adoptée, la triangulation des méthodes permettant de jouir de la validité interne et du contrôle des variables qu'offrent les méthodologies quantitatives, tout en laissant place à la contextualisation, à l'exploration de données nouvelles et à la création d'hypothèses propres aux méthodologies qualitatives (Miles & Huberman, 1994). Les participantes ont répondu au *Questionnaire sur le type de placement* (Morin, 2010a), à l'*Échelle d'attitudes parentales* (Hudson, 1982), au *Questionnaire de perception* (Bartholomew, 1990) et à la *Grille d'évaluation du réseau de soutien social* (Morin, 2010b; d'après Jourdan-Ionescu, Desaulniers, & Palacio-Quintin, 1996). Ces quatre questionnaires ont été remplis deux fois : une première fois pour un placement identifié comme positif et ensuite, pour un placement identifié comme problématique. Elles ont également participé à une entrevue semi-structurée portant sur leur expérience, de même que sur leur perception des facteurs de réussite et d'échec du placement (*Questionnaire socio-historique de la famille d'accueil*; Morin, 2010c). L'ensemble des échanges avec les participantes a été enregistré, transcrit, analysé et codifié, y compris les commentaires durant la passation des autres questionnaires et les remarques clôturant l'entretien. En ce qui concerne les données quantitatives, des tests non paramétriques ont été retenus pour l'analyse des données en raison de la taille restreinte de l'échantillon.

3. Résultats

L'analyse croisée des résultats qualitatifs et quantitatifs a permis d'identifier que le soutien social constitue un des facteurs clés pour la pérennité des familles d'accueil ainsi que pour la réussite du placement. En fait, le test des rangs de Wilcoxon a démontré que les sources de soutien informel sont significativement plus nombreuses et diversifiées lors des placements positifs que lors des placements difficiles ($Z = 2, p = 0,041$). Toutefois, les analyses ne révèlent aucune différence significative entre la quantité de sources de soutien formel lors des placements positifs et lors des placements difficiles ($Z = 1,715, p = 0,086$), bien que le niveau de signification près du seuil de 0,05 suggère une certaine tendance qui aurait peut-être été confirmée avec un échantillon plus grand. Dans le même ordre d'idées, il n'y a pas de différence significative entre la qualité du soutien formel lors des placements positifs et lors des placements difficiles, que ce soit pour l'intervenant ressource ($Z = 0,135, p = 0,892$) ou pour l'intervenant à l'application des mesures ($Z = 1,496, p = 0,135$).

En ce qui concerne l'analyse des données qualitatives, le soutien social est apparu comme un élément crucial pour la santé d'une famille d'accueil. Plus de la moitié des parents d'accueil rencontrés y ont fait référence comme moyen de « tenir le coup » devant les difficultés ou comme un élément de protection général. En premier lieu, les participantes ont fait référence au soutien informel qu'elles reçoivent de leurs proches, la source la plus importante étant sans contredit le conjoint. Certains parents d'accueil trouvent également du soutien auprès de leurs enfants biologiques devenus adultes, auprès des membres de leur famille élargie et auprès de leurs amis. Une des participantes conseille d'ailleurs aux nouvelles familles d'accueil de bien s'entourer avant même de faire le saut : « [...] faites-vous des amis parce que vous allez en avoir besoin. C'est vraiment un choix, il faut que tu amènes ta gang avec toi dans cette aventure-là » (Participante 13). Ce soutien peut aussi se manifester tout simplement par l'inclusion réelle des enfants d'accueil au sein de la famille élargie, ce qui peut avoir un effet bénéfique sur le placement, en plus d'offrir un soutien aux parents d'accueil.

D'ailleurs, l'absence ou la rareté du soutien informel de la part des proches a été identifiée comme un risque particulier pour la persévérance dans le rôle de famille d'accueil : « [...] j'imagine que si le conjoint n'avait pas été tout à fait d'accord ou que la famille n'avait pas été tout à fait d'accord, je ne pense pas que j'aurais fait ça aussi longtemps » (Participante 13). De plus, une participante évoque le peu d'occasions d'échanges et de soutien informel entre les familles d'accueil. Pourtant, sans ces occasions de normalisation de leurs expériences difficiles et de leur réalité de parent d'accueil, elles semblent plus vulnérables au doute et à la remise en question de leur aptitude à assumer ce rôle :

« [...] on n'a pas vraiment de contact avec d'autres familles [...] si on avait la chance de se rencontrer ou de se parler [...], on se rendrait compte qu'on est plusieurs dans la même situation » (Participante 5).

Bien que le soutien de l'entourage soit primordial pour plusieurs des participantes, le soutien formel est également souvent mentionné. En fait, à cet égard, c'est le soutien des intervenants qui semble avoir la plus grande influence sur la résilience des familles d'accueil, bien que le soutien de l'association des familles d'accueil, d'autres professionnels, ainsi que les services de répit soient aussi mentionnés. Le soutien peut prendre diverses formes, telles qu'une assistance professionnelle pour guider les parents d'accueil avec un enfant présentant des difficultés particulières, des efforts pour faire reconnaître le travail des familles d'accueil ou encore la présence rassurante et les conseils d'un intervenant ressource. À ce niveau, la constance dans les relations avec les intervenants semble être une source importante de soutien :

« [...] ça fait 15 ans que je suis avec la même intervenante ressource. La stabilité, vous n'avez pas idée de ce que ça peut faire. On se connaît. [...] Elle fait partie de ma vie là » (Participante 5).

Lorsque le soutien disponible ne suffit pas à contrebalancer les facteurs de risque et le stress vécu, les parents d'accueil recherchent activement celui-ci. La quête de soutien émotionnel est d'ailleurs apparue comme une importante stratégie d'adaptation visant à gérer les émotions et le stress associés à la situation : « [...] quand j'ai un enfant qui s'en va et que je suis démolie là, sont vraiment, sont là avec moi pour ma période de deuil » (Participante 6). Et devant les difficultés, les parents d'accueil vont être à la recherche de soutien concret, formel (professionnel) ou informel afin d'être épaulés dans leurs démarches visant à faire face au problème :

« [...] j'ai poussé pour qu'on puisse avoir de l'aide » (Participante 11). Cette quête de soutien prend également la forme d'une autre stratégie centrée sur le problème, soit la recherche d'informations, que ce soit en termes de formations ou de conseils, portant sur des sujets divers : « j'ai parlé avec un ami [...] qui est juge à la Cour à la chambre de la jeunesse. Je lui ai demandé conseil [...] » (Participante 11).

En plus de son influence sur la résilience de la famille d'accueil et sa persévérance dans son rôle, le soutien a également été identifié par les participantes comme un facteur important de la réussite d'un placement – ou de son échec si ce soutien est insuffisant. Le soutien formel, que ce soit en termes d'accès aux services de professionnels externes à la Direction de la protection de la jeunesse ou en termes de présence et de collaboration des intervenants du Centre jeunesse, semble particulièrement important. La relation avec les intervenants apparaît toutefois comme prioritaire. Le jeune a besoin du soutien de son intervenant, et les parents d'accueil ont besoin d'avoir une relation positive avec les intervenants et d'avoir confiance en eux. Ils ont besoin de leur soutien dans les moments difficiles, mais ils veulent aussi être appuyés dans leurs décisions et leurs interventions auprès de l'enfant. On ne s'attend pas ici à une entente parfaite et à des opinions identiques en tous points, mais à une capacité à collaborer, à trouver des compromis où les préoccupations de chacun sont prises en considération :

« il faut que l'intervenant au suivi du dossier et la famille d'accueil travaillent de concert, [il] faut que ça soit un orchestre ça, parce que sinon, ça ne fonctionne pas » (Participante 13). Et pour qu'il y ait véritable collaboration, il faut que la famille d'accueil soit impliquée et informée, que ce soit dans l'élaboration d'un plan d'intervention où les rôles de chacun sont définis, ou encore dans la transmission d'informations de base sur l'enfant telles que les motifs du placement et ses problématiques particulières : « La famille ne peut pas être aimante, sécuritaire et encadrante, si elle n'est pas en mesure de comprendre cet enfant-là. Et pour le comprendre, ça lui prend la formation, l'information, la confiance et le respect » (Participante 7).

Toutefois, comme mentionné, la dimension du soutien formel ne concerne pas seulement les intervenants. Il s'agit également du soutien de psychologues, pour les parents d'accueil et/ou pour l'enfant placé, de la disponibilité de divers services spécialisés pour l'enfant ou même de l'accès à des places en garderie. Aux yeux de certaines participantes, cette aide supplémentaire est parfois indispensable à la réussite du placement :

« On a eu et on a encore recours à différents spécialistes [...] sans ce soutien-là, ce ne serait pas faisable » (Participante 7). Les parents d'accueil souffrent d'ailleurs de leur manque d'accès à ces autres sources de soutien (répit, services psychologiques, garderie, etc.). Une participante résume bien la normalité de ce besoin : « [...] on n'est pas des saints miraculeux et c'est 24 heures par jour et c'est 7 jours par semaine et sans aide, on n'arrive pas » (Participante 6).

4. Discussion

Dans cette étude, le soutien social formel est la forme de soutien la plus souvent mentionnée dans les entrevues, les parents d'accueil ayant moins souvent abordé le soutien informel que le soutien formel dans leurs réponses. En fait, le soutien informel a été abordé comme facteur de risque et comme facteur de protection, mais pas comme facteur de réussite ou d'échec du placement. Il est possible que les mères d'accueil évoquent davantage le soutien informel en lien avec leur propre réussite, leur persévérance dans leur rôle, parce qu'il s'agit d'une forme de soutien social plus personnelle, non exclusivement liée au rôle de famille d'accueil. Lorsqu'elles réfléchissent à la réussite du placement, le soutien formel serait plus saillant étant donné son lien direct avec l'enfant et donc, le placement. L'importance du soutien formel était évidente dans le discours des participantes, qui lui ont accordé le premier rang dans leur description des facteurs de réussite et d'échec du placement. Les lacunes du soutien des intervenants et le manque de ressources (répit, accès aux professionnels de la santé, etc.) ont été décriés par 12 des 13 participantes. Pourtant, le questionnaire utilisé n'a pas permis de démontrer une différence statistique entre les placements positifs et les placements problématiques au plan du soutien social formel. L'observation individuelle des grilles de soutien social des participantes permet de constater que dans certains cas, il y aura plus de sources de soutien formel lors du placement

difficile, alors que dans d'autres cas, c'est lors du placement positif qu'il y aura plus de sources de soutien formel. Lorsque le soutien formel pour le placement positif est plus élevé, le soutien social est probablement suffisant et agit donc possiblement comme facteur de protection. Mais il est également possible qu'un enfant qui présente des comportements très difficiles ait plus de soutien qu'un enfant qui s'adapte mieux, et ce soutien peut tout de même être perçu comme insuffisant par le parent d'accueil. La nature de l'outil utilisé pourrait expliquer les résultats non significatifs, celui-ci ne nous ayant pas permis d'évaluer la satisfaction quant au niveau de soutien social disponible.

Pour leur part, les stratégies d'adaptation telles que la recherche de soutien émotionnel, formel et informel ainsi que la recherche d'information et de formation peuvent être mises en relation avec certains défis et facteurs de risque identifiés par les participantes, en particulier les lacunes dans la relation avec les intervenants, l'insuffisance du soutien informel et le manque de reconnaissance et de pouvoir. Le soutien n'étant pas disponible d'emblée, le parent d'accueil devra être activement à la recherche de celui-ci, sous forme d'écoute, de conseils ou de formation. Ces stratégies semblent donc constituer une tentative pour combler les manques.

Par ailleurs, le soutien social et la collaboration sont intrinsèquement liés et sont très souvent abordés conjointement dans les entrevues réalisées. La collaboration est également perçue comme une forme de soutien puisqu'elle permet un partage des responsabilités et un soutien plus constant. La reconnaissance est également une forme de soutien et une occasion de collaboration, puisqu'elle peut permettre au parent d'accueil d'avoir accès à des formations en plus de l'inclure dans les discussions entourant l'enfant, ce qui améliore ses chances d'être soutenu dans ses interventions et ses décisions. L'inverse est aussi vrai : la collaboration est une forme de reconnaissance de l'expertise de la famille d'accueil puisqu'elle permet des rapports égaux avec l'intervenant. De plus, le soutien de la famille d'accueil par les intervenants représente la reconnaissance de son importance pour le développement optimal de l'enfant. Il s'agit d'un élément crucial pour la santé d'une famille d'accueil. En somme, une sérieuse évaluation du soutien et de la reconnaissance offerts aux familles d'accueil s'impose. Leur contribution est centrale dans le système de protection de la jeunesse du Québec, alors il est essentiel de mettre en place les conditions nécessaires à la rétention des familles d'accueil existantes et au recrutement de nouveaux parents d'accueil.

Références

- Association des centres jeunesse du Québec. (2015). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/Directeurs provinciaux 2015*. Québec, Canada: Association des centres jeunesse du Québec.
- Barber, J. G., & Delfabbro, P. H. (2003). Placement stability and the psychosocial well-being of children in foster care. *Research on Social Work Practice, 13*(4), 415-431.
- Bartholomew, K. (1990). *Questionnaire de perception*. Traduction française et adaptation par Lussier, Y. (1992). Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Brown, J. D. (2008). Foster parents' perceptions of factors needed for successful foster placements. *Journal of Child and Family Studies, 17*(4), 538-554.
- Brown, J. D., & Bednar, L. M. (2006). Foster parent perceptions of placement breakdown. *Children and Youth Services Review, 28*(12), 1497-1511.
- Brown, I., Léveillé, S., & Gough, P. (2006). Is permanence necessary for resilience? Advice for policy makers. *Promoting resilience in child welfare, 94-115*. Repéré à <http://site.ebrary.com/lib/umoncton/Doc?id=10132489&ppg=113>
- Buehler, C., Cox, M. E., & Cuddeback, G. (2003). Foster parent's perceptions of factors that promote or inhibit successful fostering. *Qualitative Social Work, 2*(1), 61-83.
- Dance, C., Rushton, A., & Quinton, D. (2002). Emotional abuse in early childhood: Relationships with progress in subsequent family placement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(3), 395-407.
- Denby, R., Rindfleisch, N., & Bean, G. (1999). Predictors of foster parents' satisfaction and intent to continue to foster. *Child Abuse and Neglect, 23*(3), 287-303.
- Hudson, W. W. (1982). *Échelle d'attitudes parentales*. Traduction française par Lussier, Y. (1992). Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morin, S. (2010a). *Questionnaire sur le type de placement*. Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Morin, S. (2010b). *Grille d'évaluation du réseau de soutien social des parents*. D'après Jourdan-Ionescu, C., Desaulniers, R., & Palacio-Quintin, E. (1996).

Morin, S. (2010c). *Questionnaire sociohistorique : famille d'accueil*. Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.

Sanchirico, A., & Jablonka, K. (2000). Keeping foster children connected to their biological parents: The impact of foster parent training and support. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 185-203.

Schofield, G., & Beek, M. (2005). Risk and resilience in long-term foster-care. *British Journal of Social Work*, 35(8), 1283-1301.

Méta-synthèse des approches théoriques de la résilience en sciences naturelles, génie et sciences économiques

Étienne Kimessoukié-Omolomo

École des Sciences de la Santé

Université Catholique d'Afrique Centrale, Cameroun

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Tél. : +1 (819) 376-5011

Etienne.Kimessoukie.Omolomo@uqtr.ca

Colette Jourdan-Ionescu

Département de psychologie

Membre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Tél. : +1 (819) 376-5011, poste 3550

Colette.jourdan@uqtr.ca

Serban Ionescu

Université Paris 8, Saint Denis, France

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

serban.ionescu@univ-paris8.fr

serban.ionescu@uqtr.ca

Myriam Lapointe-Gagnon

Département de psychologie

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Myriam.Lapointe-Gagnon@uqtr.ca

Résumé

Cette méta-synthèse vise à catégoriser les conceptions de la résilience dans différents domaines et dégager les phases de son processus. Les références utilisées proviennent principalement de la base de données Web of Sciences. Celles-ci ont été circonscrites aux articles de revue publiés entre 2010 et 2015, ayant le descripteur « resilient* » dans le titre, et se rapportant aux domaines de recherche autres que les Sciences humaines et de la santé. Une analyse thématique des articles a été réalisée avec le logiciel Nvivo 10. Selon la perception paradigmatique que les chercheurs ont de l'objet, il se dégage trois conceptions de la résilience : ontologique, systémique adaptative et systémique transformative. Il en ressort aussi que la résilience est un processus cyclique, spatiotemporel, qui se déroule globalement en trois phases : le maintien de la stabilité, la réorganisation suite à la perturbation et la reprise du développement. Ces résultats sont confrontés à ceux des sciences humaines et de la santé.

Mots-clés : Résilience, méta-synthèse, sciences environnementales, sciences économiques, ingénierie

Meta-Synthesis of Theoretical Approaches to Resilience in the Natural Sciences, Engineering and Economics

Abstract

This meta-synthesis aims to categorize the conceptions of resilience in different domains and identify the phases of its process. The references used come mainly from the Web of Sciences database. These were limited to review articles published between 2010 and 2015, with the descriptor "resilien *" in the title, and referring to areas of research other than the humanities and health sciences. A thematic analysis of the articles was carried out with the Nvivo 10 software. According to the paradigmatic perception that researchers have of the object, three conceptions of the resilience emerge: ontological, adaptive systemic and transformative systemic. It also shows that resilience is a cyclical, spatiotemporal process that generally takes place in three phases: the maintenance of stability, the reorganization following disruption and the resumption of development. These results are confronted with those of the human sciences and health.

Keywords: Resilience, meta-analysis, environmental sciences, economic sciences; engineering

1. Introduction

Une consultation de Web of Science en décembre 2015 permet, depuis 1913, d'identifier 147 domaines de recherche dans lesquels ont été faite au moins une publication ayant dans son titre le mot résilience. Il en ressort que 10 secteurs disciplinaires concentrent plus de 90% des travaux de recherches sur la résilience et peuvent être regroupés en quatre principaux pôles : (1) les Sciences humaines et de la santé (Psychologie, Psychiatrie, Santé publique et Santé au travail, Neurosciences et Neurologie, Gérontologie et Gériatrie); (2) l'Écologie et les Sciences environnementales; (3) le Génie (Ingénierie, Télécommunications, Informatique), et (4) l'Économie et le Management. Malgré cette grande diffusion de la résilience dans différentes disciplines, il persiste toujours une absence de consensus sur sa définition (Ionescu, 2015). Quelles sont les différentes conceptions de la résilience qui se dégageraient d'une analyse transversale de ce phénomène entre les champs disciplinaires ? Quelles sont les phases du processus de résilience qui peuvent être mises en évidence dans ces disciplines ? Cette méta-synthèse s'intéresse aux considérations théoriques de la résilience dans les trois derniers pôles afin de les confronter à celles issues des sciences humaines et de la santé. Sans avoir la prétention de dégager une conception qui ferait consensus, cette lecture pluridisciplinaire voudrait synthétiser l'information sur les conceptions et le processus de résilience.

2. Méthode

Cette section présente la source, les critères de sélection et la stratégie de synthèse et d'analyse des références. Celles-ci proviennent principalement de la base de données Web of Science. Ces références ont été sélectionnées selon trois critères : contenir le descripteur « *resilien** » dans le titre, avoir été publiées entre 2010 à 2015, appartenir à la catégorie *Article de revue*. Ce filtre a permis d'obtenir 59 références. Par la suite, l'examen des résumés et la vérification de l'accessibilité au texte complet ont permis d'éliminer les références ne se rapportant pas directement au champ de cette étude ou alors étant inaccessibles. Au terme de cette opération, 21 références ont été retenues. Par la suite, lorsque la citation d'un auteur était récurrente dans ces références, sa publication était recherchée et lue. L'Outil Découverte de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières a ensuite été utilisée pour élargir l'éventail des références en français dans les domaines de l'Économie et des Études urbaines. Ici, les descripteurs « *Crise économique* » ou « *Crise financière* » ont été utilisés en conjonction avec le descripteur *resilience*. La bibliothèque de références ainsi constituée a été exportée vers le logiciel Nvivo 10 pour une analyse qualitative de ces informations.

3. Résultat

Dans cette section, les résultats de l'analyse des travaux des chercheurs sur la résilience s'organisent en deux sous-sections : les conceptions de la résilience et le processus de résilience.

3.1 Conceptions de la résilience

En considérant la nature de l'objet et les dimensions spatiotemporelles, les conceptions de la résilience qui ont émergées de l'analyse des références peuvent être regroupées selon trois perspectives : ontologique, systémique adaptative et systémique transformative.

3.1.1 Conception ontologique de la résilience

Les chercheurs qui adoptent la conception ontologique, centrée sur l'objet ou ses caractéristiques, insistent sur la capacité pour l'objet de retourner à sa forme initiale après avoir subi un choc. En ingénierie, la résilience est ainsi considérée comme la capacité pour un matériau d'absorber les chocs et à retrouver sa forme initiale (Hollnagel, 2014). Pour Adam, Burkepile, Ruttenberg et Paddock (2015), en écologie marine, la résilience est définie comme la capacité d'un récif à retrouver son état initial après une perturbation. Pour Maret (2008), appliquée à l'urbanisme, la résilience est « *la capacité à s'adapter à un danger, à en gérer ou éviter les conséquences négatives* ». Dans toutes ces définitions, il transparaît l'idée de maintien ou de restauration de l'objet.

3.1.2 Conception systémique adaptative de la résilience

Les travaux de Holling (1973) sur la résilience et la stabilité des systèmes écologiques sont fondateurs de cette seconde conception. Ce chercheur montre que les écosystèmes peuvent connaître plusieurs stades. À une époque où le paradigme déterministe dominait l'explication des phénomènes, il propose de définir le comportement des systèmes écologiques par deux propriétés : la résilience et la stabilité. Holling définit alors la résilience comme la persistance des relations entre les diverses composantes d'un système ou la capacité de celui-ci à absorber la perturbation et à persister. Il considère ainsi la stabilité comme la capacité d'un système à retourner à un équilibre après une perturbation temporaire. Cette conception va au-delà du rebondissement ou du retour à l'état initial. Elle intègre la transition vers un autre stade. Pour Holling (1973), les systèmes écologiques sont complexes du fait de leur capacité à articuler stabilité et changement. Il considère la résilience comme une propriété substantielle des systèmes complexes (écologiques). Gunderson, Holling, Pritchard et Peterson (2002) les qualifieront de *Systèmes adaptatifs complexes* à la suite des travaux de Holland (1992) en Génies afin de les distinguer des autres types de systèmes complexes. Pour lui, l'Être humain est un exemple type de *Système adaptatif complexe*. Pour Gunderson *et al.* (2002), les comportements de ces systèmes dépendent de quatre propriétés, à savoir *la résilience écologique* [entendu comme l'articulation de la stabilité et du changement d'un écosystème soumis aux perturbations], *la complexité*, *l'auto-organisation* et *l'ordre*. Ainsi les chercheurs qui conçoivent la résilience dans cette perspective construisent leur définition autour de la capacité de rétroaction, de renouvellement, de réorganisation, et de développement des systèmes écologiques qui gardent les mêmes fonctions, structure et identité.

Dans le domaine de l'écologie marine, pour Anthony, Marshall, Abdulla, Beeden, Bergh, Black, Wear, *et al.* (2015, p. 49), « la résilience est la capacité d'absorber les perturbations et à se réorganiser tout en subissant des changements de manière à maintenir essentiellement les mêmes fonctions, structures, identités et rétroactions » (traduction libre). Quant à Reyer, Brouwers, Rammig, Brook, Epila, Grant, Villela, *et al.* (2015, p. 6) en sciences forestières, « la résilience est la capacité d'une forêt à absorber la perturbation et à se réorganiser tout en changeant afin de maintenir la même structure et le même fonctionnement » (traduction libre). La plupart de ces définitions, en plus de soutenir l'existence de multiples stades, insistent sur la conservation ou le maintien des mêmes fonctions et structures. Cela pourrait paraître comme une limite de cette conception, car dans un système complexe, l'interaction entre les composantes entraîne l'apparition de propriétés ou de qualités émergentes. Ainsi, un système complexe soumis à des perturbations ne saurait revenir à son état initial (Folke, 2006; Gunderson *et al.*, 2002). C'est, semble-t-il, pourquoi Sgro, Lowe, et Hoffmann (2011) introduisent le concept de *résilience évolutive* qui conviendrait à la troisième conception de la résilience.

3.1.3 Conception systémique transformative de la résilience

Cette conception reconnaît que les perturbations sont normales et nécessaires à l'évolution et à la transformation des systèmes; mais aussi qu'elles soutiennent les processus dynamiques qui génèrent et entretiennent la biodiversité (Sgro *et al.*, 2011). Celle-ci reconnaît également que la transformation est une propriété substantielle des écosystèmes. Pour ces chercheurs du domaine de la biodiversité et de l'adaptation aux changements climatiques (p.327), « la résilience est à la fois la capacité des populations et des espèces à persister dans leur état actuel (en référence à la résistance dans la littérature écologique) et à subir une adaptation évolutive en réponse aux conditions environnementales changeantes (en référence à la transition entre plusieurs domaines de stabilité suite à la perturbation) » (traduction libre).

Il se dégage de ce qui précède que la résilience est un phénomène complexe qui articule stabilité et transformation afin de permettre la reprise ou la continuité de la trajectoire développementale.

3.2 Processus et facteurs de résilience

Le processus de résilience est cyclique et spatio-temporel. Il se déroule globalement en trois phases : le maintien de la stabilité (ordre), la réorganisation suite à la perturbation (désordre) et la reprise du développement (nouvel ordre) (Acacio & Holmgren, 2014; Folke, 2006; Gunderson *et al.*, 2002).

3.2.1 Phase de stabilité

Le but de cette phase est le maintien de l'équilibre et de la structure fonctionnelle. Il se réalise grâce à des caractéristiques pouvant être qualifiées de facteurs de protection.

La *diversité* ou la *biodiversité* est présentée comme un facteur de stabilité des écosystèmes de manière générale. En écologie marine, Adam *et al.* (2015) montrent le rôle protecteur des herbivores pour les récifs coralliens tropicaux. Ceux-ci se nourrissent des algues qui prolifèrent du fait de la pollution et du changement climatique, et dont l'influence est néfaste pour la croissance des coraux. Pour ces chercheurs, une *redondance fonctionnelle* dans la biodiversité de ces herbivores garantit un *environnement favorable* aux coraux, car si une espèce est réduite, voire éliminée du fait de la surpêche, une autre espèce ayant la même fonction continuera à débarrasser les coraux des algues. Des données scientifiques font penser qu'une réduction de la biodiversité entraînerait un déclin ou une perte de certaines fonctions écosystémiques (Meerow & Newell, 2015).

La *flexibilité* et l'*adaptabilité* à diverses conditions environnementales sont aussi des facteurs de stabilité des systèmes. En économie, Le Queux et Waring (2010) soulignent que la flexibilité du marché de l'emploi a contribué à maintenir la croissance de Singapour et de l'Australie face à la crise financière de 2008, et par là leur résilience.

3.2.2 Phase de réorganisation

Cette phase correspond à la *transition* de l'état de stabilité dans lequel le système ou l'écosystème se trouve vers un nouvel état suite à la perturbation subie. Pour Acacio et Holmgren (2014), cette transition peut être brutale, graduelle ou critique, dépendamment de la perturbation; chacune d'elle correspond à une réponse différente. Reyer *et al.* (2015) quant à eux parlent de *point tournant* comme élément de transition entre deux régimes stables. Ils le présentent comme un seuil à partir duquel un petit changement dans les conditions conduit à une grande modification dans l'état du système.

Cette phase correspond aussi à l'*émergence de nouveaux acteurs*, de *nouvelles composantes ou qualités systémiques*; ou encore à une modification au niveau de l'espèce ou du modèle dominant. Dans son étude sur la résilience urbaine de la ville de Détroit suite à la crise économique, Paddeu (2012) parle de l'émergence de nouveaux acteurs, notamment la société civile, qui propose des *pratiques économiques alternatives* comme nouveau modèle urbain dans un système en crise. Il évoque à titre d'exemple l'agriculture urbaine communautaire; les banques alimentaires; les organismes de réparation, de recyclage ou de nettoyage des bâtis; les projets éducatifs; les espaces de partage des nouvelles technologies; etc. Ici, l'argent n'est pas le moyen d'échange des biens et services; ceux-ci s'échangent entre eux.

Cette réorganisation est rendue possible, grâce à une *rétroaction continue* ou à la *culture de la rétroaction* qui permet la restructuration (Acacio & Holmgren, 2014; Adam *et al.*, 2015). Pour Tyler et Moench (2012), l'*auto-organisation* et la *rétroaction*⁷ permettent des *réponses écosystémiques autonomes* aux changements climatiques et à d'autres perturbations. Dans le cas

⁷ L'auto-organisation et la rétroaction sont deux principes fondamentaux de la théorie cybernétique.

de la résilience urbaine ou économique, un *système de valeurs partagées* entre les acteurs permet de *faire sens* et facilite ainsi la réorganisation (Bauweraerts & Colot, 2014; Chabaud, 2010).

3.2.3 Phase de néo-développement

Cette phase correspond à celle d'un *nouvel ordre*, d'un *nouveau stade ou régime*, d'un *nouvel équilibre*. Pour Folke (2006), la perturbation dans un système socio-écologique ouvre de nouvelles opportunités, de *l'innovation* pour le développement. Ce processus d'innovation est favorisé par la capacité *d'intériorisation* et *d'apprentissage* du système. Pour Tyler et Moench (2012), la capacité d'apprentissage est une caractéristique essentielle au néo-développement. Elle est l'aptitude à intérioriser les expériences afin d'éviter les échecs passés, d'innover pour améliorer les performances, et d'acquérir de *nouvelles compétences* ou qualité. Ces auteurs relèvent également comme caractéristiques nécessaires au néo-développement, la *créativité* ou *l'ingéniosité* qu'ils décrivent comme la capacité à *mobiliser diverses ressources* et *proposer des alternatives*. Cela sous-entend donc, comme le soulignent certains chercheurs, un environnement favorable et des réserves en ressources ou la capacité à en mobiliser rapidement (Bauweraerts & Colot, 2014; Chabaud, 2010; Le Queux & Waring, 2010). Cette phase se traduit par une évolution (renforcement ou accroissement des propriétés), un meilleur fonctionnement (amélioration des interactions) ou une transformation systémique. Elle articule également réactivité et proactivité pour permettre une continuité ou une reprise du développement (Chabaud, 2010).

4. Discussion

Il ressort de cette méta-synthèse trois conceptions de la résilience, chacune influencée par les principaux paradigmes en sciences, et un processus qui se décline en trois phases. Quelles similarités et divergences entre ces approches et celles rencontrées en sciences humaines et de la santé ?

Il apparaît que la perturbation, la pression, le stress, l'adversité, ou le traumatisme sont des épreuves qui menacent le développement et auxquels l'être humain doit s'adapter (Cyrulnik, 2012; Ionescu & Jourdan-Ionescu, 2006; Rutter, 2007). Le stress semble donc nécessaire au développement résilient; mais celui-ci ne devrait être ni trop faible, car il ne serait pas stimulant, ni trop fort, car il serait inhibiteur et destructeur, comme le font remarquer Garmezy, Masten et Tellegen (1984), en psychologie. Dans cette même logique, Adam *et al.* (2015) soulignent que des récifs qui évolueraient dans des environnements trop productifs seraient moins résilients face à la rapide croissance des algues que ceux qui ont souvent été plus confrontés à la perturbation. Ainsi, quel que soit le domaine disciplinaire, l'adversité ou la perturbation apparaissent comme un préalable pour parler de résilience (Cyrulnik, 2012; Ionescu, 2011).

Dans leur travail sur l'évolution des études sur la résilience, O'Dougherty Wright et Masten (2005) décrivent trois principales vagues : (1) la première vague a identifié les caractéristiques individuelles et les concepts de base de la résilience. Cette conception rejoint celle ontologique ou statique décrite en écologie et largement influencée par le paradigme déterministe (Folke,

2006; Gunderson *et al.*, 2002; Meerow & Newell, 2015); (2) la deuxième vague a abordé la résilience d'un point de vue dynamique et écosystémique rejoignant la vision écologique de Holling (1973). Elle correspond à la conception systémique. Il convient de relever que dans une publication parue en 2010, Masten et O'Dougherty Wright, abordant la résilience dans une perspective cycle de vie, s'inscrivent aussi dans la conception transformative de la résilience; (3) la troisième vague, quant à elle, s'intéresse à la résilience assistée.

En psychologie, dans sa métathéorie de la résilience, Richardson (2002) observe l'existence d'un *point tournant* à partir duquel un néo-développement se produit chez la personne confrontée à l'adversité ou au traumatisme. Dans leurs travaux sur le processus de résilience des forêts, Reyer *et al.* (2015) admettent également la présence d'un point tournant à partir duquel la forêt ou l'écosystème passe d'un régime de stabilité à un autre sous l'effet des perturbations subies. La compréhension des mécanismes d'émergence de ce point tournant pourrait donc améliorer les connaissances sur le processus de résilience.

Toutefois, cette méta-synthèse qui a permis d'explorer les conceptions de la résilience dans diverses disciplines présentent quelques limites. Celles-ci portent principalement sur la source des références bibliographiques, leur sélection et le nombre de textes consultés. Les références proviennent essentiellement de la base de données Web of science, dans un paysage bibliographique qui en compte une pléthore. Par ailleurs, une restriction de la recherche documentaire aux cinq dernières années et aux publications ayant dans le titre le descripteur « resilien* » limite la portée des résultats de la recherche. Il faudrait également ajouter une limite au niveau de l'analyse des références, car les auteurs de cette synthèse ne sont pas des spécialistes des domaines pris en compte dans ce travail.

5. Conclusion

En somme, cette méta-synthèse soutient que la résilience est un concept transdisciplinaire qui évolue sous l'influence des principaux courants de pensée et théories : paradigme déterministe, paradigme de la complexité, théories des systèmes, théories de la cybernétique (avec les notions d'auto-organisation et de rétroaction). C'est aussi un concept fédérateur, car il met ensemble plusieurs disciplines au point où les Nations Unies (2015) en appellent à une promotion de la culture de la résilience tant au niveau local, régional que mondial pour la réduction des risques de catastrophes. À la lumière de cette méta-synthèse, il est intéressant de se demander si la promotion de la culture de la résilience serait en train de conduire la résilience vers le statut de courant ou modèle de pensée qui éclairerait la compréhension des phénomènes ou des systèmes complexes non-linéaires évolutifs ? Pourrait-il se constituer une tradition ou une méthode de recherche en résilience ? La résilience pourrait-elle se constituer en champ de recherche transdisciplinaire ?

Références

- Acacio, V., & Holmgren, M. (2014). Pathways for resilience in Mediterranean cork oak land use systems. *Annals of Forest Science*, 71(1), 5-13. doi:10.1007/s13595-012-0197-0
- Adam, T. C., Burkepile, D. E., Ruttenberg, B. I., & Paddack, M. J. (2015). Herbivory and the resilience of Caribbean coral reefs: knowledge gaps and implications for management. *Marine Ecology Progress Series*, 520, 1-20. doi:10.3354/meps11170
- Anthony, K. R. N., Marshall, P. A., Abdulla, A., Beeden, R., Bergh, C., Black, R., & Wear, S. (2015). Operationalizing resilience for adaptive coral reef management under global environmental change. *Global Change Biology*, 21(1), 48-61. doi:10.1111/gcb.12700
- Bauweraerts, J., & Colot, O. (2014). La résilience organisationnelle au sein des entreprises familiales : mythe ou réalité ? *Institut de Socio-Économie des Entreprises et des Organisations (Écully, Rhône). Recherches en Sciences de Gestion* (101), 197-215.
- Chabaud, D. (2010). La résilience des organisations. *Revue française de gestion* (1), 127-142.
- Cyrulnik, B. (2012). Pourquoi la résilience. Dans B. Cyrulnik & G. Jorland (Eds.), *Résilience : connaissances de base* (pp. 7-18). Paris, France: Odile Jacob.
- Folke, C. (2006). Resilience : The emergence of a perspective for social–ecological systems analyses. *Global Environmental Change*, 16(3), 253-267. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002>
<http://dx.doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002>
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child development*, 55(1), 97-111. doi:10.2307/1129837
- Gunderson, L. H., Holling, C. S., Pritchard, L., & Peterson, G. D. (2002). Resilience of Large-Scale Resource Systems. Dans L. H. Gunderson & L. Pritchard (Eds.), *Resilience and the behavior of large scale systems* (pp. 3-20). Washington, D.C.: Island Press.
- Holland, J. H. (1992). Complex Adaptive Systems. *Daedalus*, 121(1), 17-30. doi:10.2307/20025416
- Holling, C. S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Hollnagel, E. (2014). Resilience engineering and the built environment. *Building Research & Information*, 42(2), 221-228. doi:10.1080/09613218.2014.862607

- Ionescu, S. (2015). De la résilience naturelle à la résilience assistée. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu (Eds.), *Résilience assistée, résussite éducative et réadaptation* (pp. 5-17). Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES. Repéré à <https://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>
- Ionescu, S. (2011). Le domaine de la résilience assistée. Dans S. Ionescu (Ed.), *Traité de résilience assistée* (pp. 3-18). Paris, France: Presse universitaire de France.
- Ionescu, S., & Jourdan-Ionescu, C. (2006). La psychopathologie comme processus : vulnérabilité et résilience. Dans S. Ionescu (Ed.), *Psychologie clinique et psychopathologie* (1re éd., pp. 133-160). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Le Queux, S., & Waring, P. (2010). Australie et Singapour : Deux exemples de résilience à la crise financière. *Chronique internationale de l'IRES* (127), 222-230.
- Maret, I. (2008). Résilience et reconstruction durable : que nous apprend La Nouvelle-Orléans ? *Annales de Géographie* (5), 104-124.
- Masten, A. S., & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the life span. Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. Dans J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience* (pp. 213-237). New York, NY: Guilford Press.
- Meerow, S., & Newell, J. P. (2015). Resilience and Complexity A Bibliometric Review and Prospects for Industrial Ecology. *Journal of Industrial Ecology*, 19(2), 236-251. doi: 10.1111/jiec.12252
- Nations Unies. (2015). Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe (2015-2030). Sendai, Japon: Assemblée générale des Nations Unies.
- O'Dougherty Wright, M., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. Dans S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17-37): Springer US.
- Paddeu, F. (2012). Faire face à la crise économique à Detroit : les pratiques alternatives au service d'une résilience urbaine ? *L'Information géographique* (4), 119-139.
- Reyer, C. P. O., Brouwers, N., Rammig, A., Brook, B. W., Epila, J., Grant, R. F., ... Villela, D. M. (2015). Forest resilience and tipping points at different spatio-temporal scales: approaches and challenges. *Journal of Ecology*, 103(1), 5-15. doi:10.1111/1365-2745.12337
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. doi:10.1002/jclp.10020
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209. doi:

<http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001><http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>

Sgro, C. M., Lowe, A. J., & Hoffmann, A. A. (2011). Building evolutionary resilience for conserving biodiversity under climate change. *Evolutionary Applications*, 4(2), 326-337. doi:10.1111/j.1752-4571.2010.00157.x

Tyler, S., & Moench, M. (2012). A framework for urban climate resilience. *Climate and Development*, 4(4), 311-326. doi:10.1080/17565529.2012.745389

L'agir créatif en horizon incertain : La question de la résilience chez les designers de mode à Montréal

Amina Yagoubi

Université du Québec à Montréal

Faculté des sciences de l'éducation

Tél. : +1 (438) 881-0421

yagoubi.amina@courrier.uqam.ca

Résumé

En mobilisant une sociologie actionniste et interactionniste, nous abordons le *processus de résilience* à partir des trajectoires à risque des designers de mode de Montréal. Évoluant dans le contexte difficile de la mondialisation, ces professionnels de l'industrie du vêtement relèvent des défis inhérents à leurs activités. Souvent considérés comme des artistes par *les mondes de la mode*, ils appartiennent aussi au champ culturel. L'orchestration multiscalair de leur reconnaissance passe par une dynamique de *singularisation* et de *coopérations* avec les milieux. Acteur réflexif, le designer soumis à une économie incertaine fait preuve de résilience en déployant un *agir créatif* motivé par la passion.

Mots-clés : Résilience, agir créatif, incertitude, reconnaissance

Creative action on an undetermined horizon: The issue of resilience among fashion designers in Montreal

Abstract

By mobilizing an actionist and interactionist sociology, we approach the *resilience process* using the risk trajectories of Montreal fashion designers. These professionals in the garment industry, who evolve in the difficult context of globalization, are facing the inherent challenges with regard to their activities. Often considered as artists by the fashion world, they also belong to the cultural field. The multiscalar orchestration of their recognition goes through a singulation and cooperation dynamic with the circles. The designer, a reflective actor, is subjected to an uncertain economy and shows resilience by deploying a creative act, which is motivated by passion.

Keywords: Resilience, creativity, uncertainty, recognition

1. Introduction

Les “ateliers-créateurs” des designers de mode constitue le segment créatif de l’industrie du vêtement au Québec qui, depuis 2005, suite à la libération des marchés, élabore des plans de restructuration. Face à des changements structurels et un climat compétitif, la société post-industrielle doit repenser les formes de la concurrence (Steiner, 2007) : l’innovation et la créativité en deviennent des enjeux sociétaux. On favorise par exemple, dans différents secteurs le développement de produits de niche de plus en plus « différenciés » (*Ibid.*).

Dans une économie de l’incertain (Menger, 2009), une telle situation exige nombreuses adaptations rendant les trajectoires professionnelles de plus en plus vulnérables. C’est pourquoi, l’exemple des carrières des designers, est l’occasion de comprendre les dynamiques de telles transformations. Proactifs, ils doivent faire preuve d’endurance, de courage et de résilience pour réussir dans un monde industriel et culturel en profonde mutation. C’est ce contexte que nous retenons pour comprendre de quelle manière le concept de résilience fait sens dans la poursuite d’une telle carrière créative à risque.

2. Contexte théorique et problématique

D’un point de vue épistémologique, nous adoptons une posture réflexive et compréhensive. Notre recherche multiscale appréhende le caractère dialectique de la réalité sociale (Gurvitch, 1962). Sur le plan mésosociologique, nous choisissons une approche interactionniste (Becker, 2010) pour saisir comment les acteurs du milieu et les designers coopèrent pour tendre vers un monde idéal de la mode. Ce qui nous permet d’aborder les logiques d’action participant à une montée en généralité (Boltanski & Thévenot, 1991) dans un régime de réputation (Yagoubi, 2015) qui sont soumis à des pôles d’intérêts divergents, soit essentiellement économiques, soit essentiellement culturels et créatifs.

2.1 La résilience proactive : De la vulnérabilité à l’adaptation

Étymologiquement, nous traitons de la *résilience* dans son sens de *rebondir*. C’est la physique qui est à l’origine du concept. Par la suite, l’écologie le reprend (Holling, 1973), des penseurs clés l’associent à des dynamiques de persistance et d’adaptation à un système. L’approche normative, dominante, du concept le présente comme étant bidimensionnel : comprenant un environnement à risque et l’exigence d’une bonne adaptation (Macé, 2011). Les chercheurs en sciences sociales l’introduisent dans leurs travaux en insistant sur la capacité de rebond (Lhomme, Serre, Diab & Laganier, 2010). Comme le montre la figure 1, différentes notions selon la discipline sont associées à la résilience. Nous en retenons quelques-unes. Les sciences sociales s’appuyant sur des qualités d’apprentissage relient le concept à la vulnérabilité et l’adaptation.

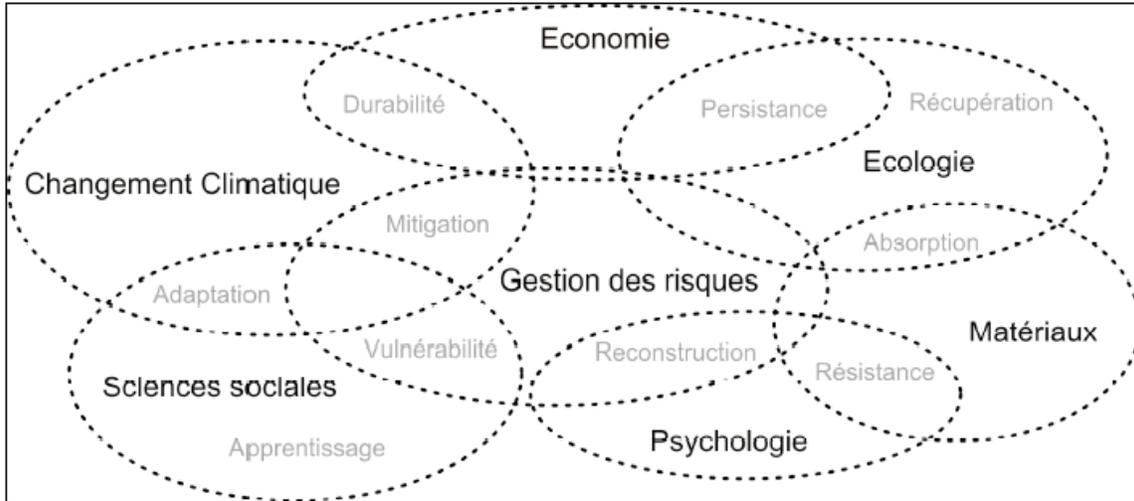


Figure 1. Résilience et notions associées dans différentes disciplines (Lhomme et al., 2010, p. 491)

L'économie l'associe à la durabilité et la persistance, la gestion de risque à la vulnérabilité et la reconstruction. La psychologie, introduit la notion de résistance et reprend la reconstruction tel qu'indiqué dans le tableau 1.

Tableau 1. Les caractéristiques de la résilience selon les disciplines

Résilience, rebondir	Apprentissage	Vulnérabilité	Adaptation	Durabilité	Persistance	Résistance	Reconstruction
Sciences sociales	X	X	X				
Economie				X	X		
Gestion des risques		X					X
Psychologie						X	X

Dans les trajectoires des designers « les qualités d'apprentissage nécessaires à l'adaptabilité et au processus de résilience » nous mettent en présence d'une « résilience proactive » (Lhomme et al., 2010). C'est cette dernière que nous retenons. De plus, selon l'approche interactionniste et compréhensive, l'adaptation est abordée comme « résultante du processus de résilience » (Macé, 2011 : 274). Les dynamiques de poursuite de la carrière prennent alors plusieurs formes. Plusieurs disciplines (tableau 1) s'intéressant à la résilience interviennent dans la compréhension de la « profession interstitielle » (Alandete, 2000) des designers. Profession qui « pose le problème de sa légitimité du fait qu'elle occupe plusieurs champs et qu'elle doit s'adapter à ces derniers pour tirer profit des différentes occasions disponibles à l'intérieur de chaque champ » (Yagoubi, 2015). C'est cette situation qui nous amène à considérer

la vulnérabilité et l'adaptation en données transversales d'une résilience proactive tel que le montre la figure 2 (légende : Économie ; Sciences sociales ; Psychologie)

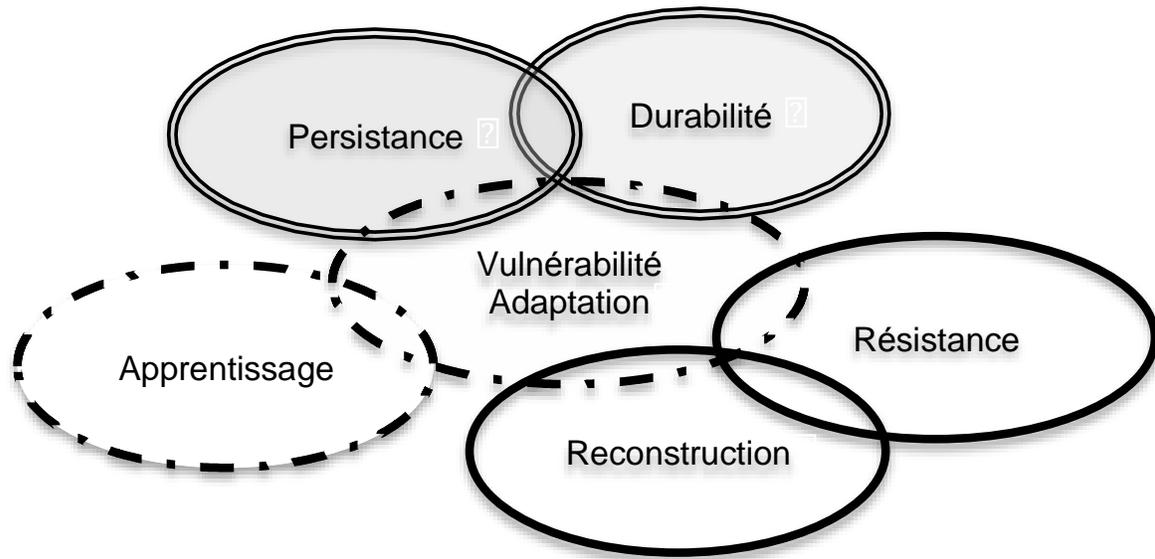


Figure 2. La résilience proactive : Entre vulnérabilité et adaptation

Dès lors, nous constatons que ces dynamiques sont complexes et non linéaires, l'acteur étant un être réflexif, capable d'agir (Crozier & Friedberg, 1977) et de rebondir tout en négociant continuellement avec les contraintes du milieu. Par l'analyse des logiques de l'action, il devient possible de comprendre les notions de vulnérabilité et d'adaptation en lien avec la résilience proactive. Soit, comment en faisant preuve de résilience, le designer arrive à s'adapter à un environnement paradoxal ? Quelles sont les transitions ou étapes vulnérables de sa réalisation professionnelle ?

3. Méthodologie

De nature qualitative, notre recherche sur le monde pluriel de la mode à Montréal repose sur une méthode dialectique (Van Der Maren, 1987 ; Gurvitch, 1962). Nous avons réalisé une riche revue de littérature et un important travail empirique : observations participantes, enquête basée sur 48 entretiens semi-directifs et ouverts (2011-2014). Nous avons mis sur pied un échantillonnage contrasté en cascades (Van Der Maren, 1987), les personnes rencontrées nous ont permis de recruter d'autres personnes du milieu.

L'enquête repose sur quatre séries de questionnaires distribués à différents groupes du milieu de la mode (designers, médias, OBNL, acteurs publics/privés, etc.). Les entretiens sont d'1h 30 à 2h chacun et entièrement retranscrits. À partir d'entretiens semi-directifs, la première série permet de retracer les trajectoires de designers débutants et de la relève (dd, dr, drc, drr). La seconde se déroule en entretiens ouverts en direction de designers réputés (dmc, dm) et pionniers de l'histoire de la mode locale (dp). La troisième série repose sur des entretiens semi-

directifs avec des acteurs intermédiaires sectoriels (int.1), des acteurs intermédiaires intersectoriels (int.2) et des acteurs institutionnels (p1, p2, p3). Une dernière série d'entretiens semi-directifs est soumise aux acteurs promoteurs de l'industrie (rep) (Yagoubi, 2015).

Après retranscription totale des entrevues, nous avons procédé à la réduction des données et soumis le matériau à une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2008) selon une démarche continue. Nous avons construit des idéaux-types (Max Weber) et une typologie des trajectoires. Par un « travail interprétatif » (Lahire, 2002) nous avons distingué trois échelles au régime de réputation : microsociologique, mésosociologique et macrosociologique.

4. Résultats

Tant sur le plan microsociologique que mésosociologique, nous enregistrons des adaptations successives imposées par un contexte de plus en plus compétitif. En dehors de la recherche de la réussite personnelle, la valorisation des carrières dépend de volontés collectives et vise aussi bien la réalisation culturelle de la Ville de mode que l'essor économique de la restructuration industrielle et de la Grappe métropolitaine de mode (2015). Finalement, malgré les divergences d'intérêt des différents groupes, une majorité d'acteurs coopèrent au monde pluriel de la mode.

Deux types de processus ressortent de ces coopérations : la médiatisation et la médiation. Au niveau microsociologique, la médiatisation offre la possibilité au designer de légitimer la reconnaissance de son talent tandis que la médiation, lui procure l'appui du milieu (industriels, acteurs intermédiaires, paliers gouvernementaux, etc.). L'une, est une conséquence d'un agir créatif (Joas, 1999), l'autre, d'un agir marchand. Ces deux logiques en tension relèvent d'une double identité professionnelle que nous assimilons au paradoxe de Janus (Latour, 2001 ; Yagoubi, 2015) présenté dans la section suivante.

4.1 Le paradoxe de Janus

À partir des tensions entre l'artiste et l'entrepreneur, nous dégageons deux figures idéale-typiques : le designer-créateur et le designer-entrepreneur (Yagoubi, 2015). Ces dernières résument la difficulté d'assumer une telle identité professionnelle dans un "monde de rêve" (int.1). Pour réussir, il faut avoir les "deux côtés : le côté business et le côté créatif" (drr8.4), le côté passion et "le côté plus rationnel qui me dit : il faut que ce soit rentable" (dr3). Le designer a "un cerveau divisé en deux" (drr4) : d'un côté, la partie business et de l'autre, la partie créativité.

L'engagement dans la profession répond alors à une vocation artistique nourrie de passion (drr2) : "on est des artistes au fond" (drr7). Refusant de se reconnaître comme une entrepreneure, une designer se dit : "rêveuse, créative" (dr2). Une autre :

"Si je n'avais pas la partie créative pour compenser, je mourrais, je serai très malheureuse" (dmc2). Cependant, alors que l'agir créatif est essentiel dans la réalisation professionnelle, il faut toutefois s'adapter au contexte économique

pour survivre : “quand on est artiste, on est toujours un peu déçu, [il ne faut] jamais perdre de vue le pain et le beurre qui nous font vivre, et qui est l’industrie” (dm2).

Par ailleurs, les designers font preuve d’une grande proactivité devant les innombrables possibilités offertes par le Web 2.0 pour se médiatiser : “de plus en plus de designers s’abonnent et ça met tout le monde au courant de ce qu’ils font” (drr3).

Des acteurs du milieu déplorent que les designers ne tiennent pas compte de la réalité économique du marché :

“c’est un milieu artiste avec l’impression qu’il suffit d’être artiste pour que ça marche” (int.2-1-2). De plus, il y a “beaucoup de monde qui rêve [...] à devenir designer puis il y a très peu d’élus [...]. Cet esprit de : je veux rester dans mon atelier à créer [...], c’est la nature même de ce genre de personne. Quand on est créatif et artiste, on a du mal à basculer [...], à mettre un prix ou même vendre parce que c’est une démarche” (int.2-1-2).

En définitif, le paradoxe de Janus nous permet de considérer la tension entre un agir créatif et un agir marchand, et de façon plus générale, entre les dimensions culturelle/artistique et économique du métier.

4.2 L’adaptation créative et entrepreneuriale

Tout au long de leur carrière la régulation d’actions (subjectives/rationnelles) représente un défi pour les designers créatifs. Cela est encore plus vrai pour les designers débutants (dd) et de la relève (dr, drc, drr) à la différence des designers affairistes qui, proche du modèle manufacturier, privilégient un agir marchand (Yagoubi, 2015). Dès lors, les buts visés dans l’action : les succès médiatiques et marchands, répondent à des processus d’adaptation continus, distincts et étroitement complémentaires, ce qui complexifie la démarche des designers.

Notons cependant que la singularisation par un agir créatif, inhérente à l’identité artistique, reste une condition *sine qua non* de l’accomplissement dans le métier. Accompagnée de succès médiatiques, elle permet l’accès au cercle de la mode (pairs, médias, public, etc.). L’agir créatif, motivé par la passion, représente alors un espace de liberté où l’acteur se réinvente en faisant abstraction des contraintes extérieures. La majorité des designers interviewés confient que face aux épreuves traversées, ils auraient du mal à continuer d’exercer leur profession sans la satisfaction que leur procure l’activité créatrice. Cette dernière, les motive à développer des stratégies d’adaptation et à imaginer des solutions innovantes pour contrer la concurrence.

Par ailleurs, même si certains se produisent depuis longtemps sur la scène de la mode montréalaise et jouissent d’une belle reconnaissance, la fragilité de leurs modèles d’affaires (*artistes, très créateurs, etc.*) et de la durabilité de leur entreprise demeure une constante

préoccupation. Par exemple, les designers de la relève émergente, ceux de la middle-carrière, retenus de notre typologie, notamment les comètes sont « des modèles instables de carrière ou en cours de mutation » (Yagoubi, 2015 : 359). Fortement marqués par “leur capacité d’innover et leur génie créatif” (int.1-2), ils sont dans une étape vulnérable de carrière (dm2) et peuvent tout aussi bien prospérer que disparaître subitement en raison d’un esprit entrepreneurial faible. Reprenant les différentes catégories de designer, la figure 3 met en évidence les variations de l’agir créatif et marchand selon l’étape de carrière. Les comètes sont ceux qui enregistrent l’écart le plus significatif : la primauté d’un agir créatif sur un agir marchand, ce qui fragilise leur carrière malgré une reconnaissance publique de leur talent.

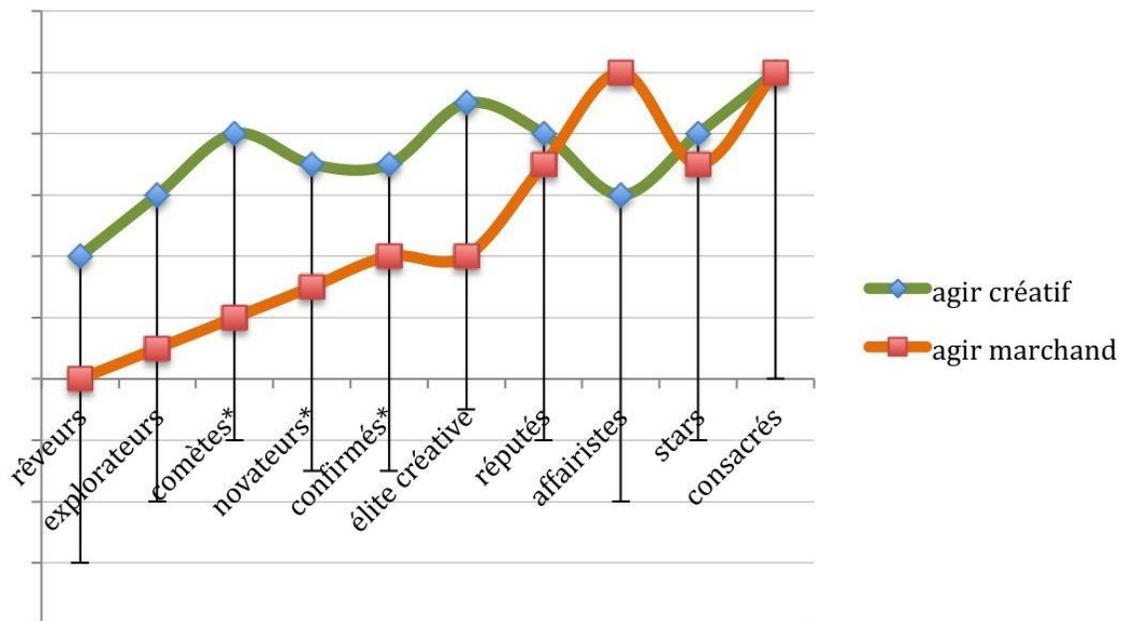


Figure 3. L’agir en régime de réputation (Yagoubi, 2015 : 360)

[Nb : (*) représente l’aspect fragile de la notoriété et de la confirmation de la carrière sur la durée, et un modèle marchand plutôt faible]

Dans ce type de carrière, “des fois, on voit des gens qui sont très créatifs, font des choses merveilleuses et créent un engouement lors d’un défilé, mais qui ne passent pas l’étape de survivance” (int.1-2). Bien que ces derniers participent au renouvellement créatif du milieu de la mode, les aides de l’industrie en matière entrepreneuriale s’avèrent peu nombreuses et la réalisation marchande peine à suivre. Ici, la coopération est surtout axée sur une forte médiatisation culturelle, des moments de gloire, qui malgré les difficultés, deviennent un encouragement à la poursuite de la carrière (dr1, dp1, etc.).

Certains finissent tout de même par quitter la profession même après avoir fait preuve d’une grande résilience. Guidés par une vocation et rencontrant de francs succès médiatiques, s’adaptant à diverses situations et résistant aux échecs, ils finissent non sans amertume par changer de métier. Le cas d’un de nos répondants illustre ces incertitudes de la relève. Après avoir œuvré de nombreuses années dans l’industrie, il saisit « une opportunité » pour s’installer à son

compte dans le créneau du « vêtement recyclé » (dr1). Au bout de quinze ans de résilience alternée par un accès à la notoriété (bourses, concours, médias, etc.), les embûches professionnelles l'amènent à cesser son activité et préférer un emploi salarié dans un autre secteur.

5. Discussion

Pour conclure, les adaptations de l'acteur à un métier à risque, surtout créatif, artistique, s'avèrent difficiles et nécessitent une grande flexibilité (Menger, 2009). Si certains arrivent à sortir leur épingle du jeu, ils doivent nécessairement renouveler le maintien d'un équilibre entre l'agir créatif et l'agir marchand. Ici, la résilience proactive n'assure pas la réussite, néanmoins, elle invite l'acteur à explorer des stratégies pour tenter de vivre de sa passion telle "une flamme" (dp2) qui nourrit la création : "quand t'es faite pour faire ça, tu ne peux pas faire autre chose" (drc1).

Bien souvent les designers font preuve d'adaptation positive (Macé, 2011), et ce, malgré les épreuves issues d'un « marché paradoxal » (Menger, 2002) et compétitif. Alors que certaines étapes de carrière sont plus vulnérables que d'autres, pour se maintenir, les designers doivent poursuivre leur singularisation par la créativité et l'innovation, se distinguer de la logique industrielle et s'inscrire dans une dynamique culturelle. L'objectif de la notoriété nourrit leurs motivations.

Finalement, il n'existe pas une définition de la bonne adaptation selon si l'on se situe dans la recherche d'un succès créatif ou dans une réussite marchande. D'un point de vue interactionniste, l'adaptation est un processus transactionnel qui, selon le groupe considéré et ses valeurs, revêt des significations différentes (Macé, 2011). Par exemple, le regard que les acteurs portent sur les modèles de succès peut largement être défini par la volonté d'accès dans le cercle de la mode. Ce qui n'induit pas une réussite marchande, réussite véhiculée par les valeurs industrielles dominantes.

Ce sont les acteurs eux-mêmes qui, en définitif, sont seuls capables de juger de la qualité de leur adaptation. La résilience dépend alors « de la définition que l'on se fait de soi » (Macé, 2011 : 283) et d'une continuelle négociation avec son milieu.

Références

- Alandete, C. (2000). *Le statut d'artiste dans les champs des arts appliqués* (Mémoire DESS en développement culturel et direction de projet). Université Lyon 2.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art*. Paris, France: Flammarion.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, France: Gallimard.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Paris, France: Seuil.
- Gurvitch, G. (1962). *Dialectique et sociologie*. Paris, France: Flammarion.
- Holling, C.S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4(1), 1-23.
- Joas, H. (1999). *La Créativité de l'agir*. Paris, France: Éditions du Cerf.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris, France: Nathan.
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. Versailles, France: Quae.
- Lhomme, S., Serre, D., Diab, Y., & Laganier, R. (2010). Les réseaux techniques face aux inondations ou comment définir des indicateurs de performance de ces réseaux pour évaluer la résilience urbaine. *Bulletin de l'Association de géographes français, Geographies*, 87(4), 487-502. Repéré à https://www.persee.fr/doc/bagf_0004-5322_2010_num_87_4_8193
- Macé, C. (2011). D'une perspective normative vers une perspective interactionniste compréhensive pour aborder le concept de résilience. *Recherches qualitatives - de l'usage des perspectives interactionnistes en recherche*, 30(1), 274-298. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*. Paris, France: Éditions du Seuil et la République des idées.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : S'accomplir dans l'incertain*. Paris, France: Gallimard.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Steiner, P. (2007). *La sociologie économique*. Paris, France: La Découverte.

Van Der Maren, J.-M. (dir.). (1987). *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.

Yagoubi, A. (2015). *De la singularisation des trajectoires à la coopération des mondes de la mode à Montréal : le designer en régime de réputation* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/7025/>

Le corps ému : vers une pratique et une pédagogie de la résilience métissée

Jean Humpich

Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive

Université Fernando Pessoa de Porto, Portugal

Université du Québec à Rimouski, Canada

Tél. : +1 (418) 732-0082

jeanhumpich@gmail.com

Résumé

L'accompagnement au changement humain tel que proposé par l'école de Rimouski⁸ mise sur une éducation perceptive et le rapport à une qualité de présence à soi, à l'autre et au monde. Ce dispositif de formation et de recherche fait naître une dimension affective à expliciter. Chemin faisant émergeront des éléments constitutifs d'une *résilience métissée* dont le sol est irrigué par la présence du *corps ému*. Les théories et les pratiques du sensible⁹ introduites dans les programmes de psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski ouvrent des voies d'intervention face à la réalité de certains foyers de violence reliée à des conduites niant l'existence de l'autre.

Mots-clés : Résilience, violence, corps ému, pédagogie perceptive, accompagnement

⁸ Le département de psychosociologie et travail social a développé depuis une quinzaine d'année une dynamique de formation professionnelle et de recherche avec des outils de la pédagogie perceptive. L'audace d'une interdisciplinarité et les alliances entre plusieurs communautés de praticiens-chercheurs a abouti à l'élaboration de l'école de Rimouski, acronyme proposé pour qualifier les résultats de leurs efforts, la spécificité des outils proposés, la dynamique interpersonnelle à l'œuvre pour faire évoluer en permanence un édifice de recherche et de formation.

⁹ Les théories et les pratiques du Sensible relèvent d'une discipline émergente mise au point par son initiateur Danis Bois et une équipe de praticiens-chercheurs. Elles se caractérisent par l'accès à une subjectivité corporeisée - le mouvement interne – à travers des protocoles pédagogiques précis et évolutifs que je ne peux détailler dans cet article. J'invite le lecteur intéressé à consulter le site du laboratoire du Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive (CERAP) : www.cerap.org

Title: The emotional body: Towards a practice and pedagogy of mixed resilience

Abstract

The support of human change, as proposed by the school in Rimouski, is based on a perceptual education and the relationship to self-presence, to another and to the world. This training and research device gives rise to an affective dimension to be clarified. Elements of a mixed resilience will emerge from this path and whose soil is imbued by the presence of an emotional body. Sensory theories and practices which are introduced at the University of Quebec in Rimouski's psychosociology programs open up avenues for intervention in the face of the reality of certain types of violence related to conduct that deny the existence of the other.

Keywords: Resilience, violence, emotional body, perceptual pedagogy, support

1. Introduction

Mes expériences d'accompagnement et d'enseignement individuel et de groupe, visant de jeunes adultes et d'autres plus mûrs issus de cultures multiples, m'ont encouragé à mieux considérer la place du travail sur les conduites affectives. J'ai noté que la composante de stress de développement est aussi fréquente que celle de développement post-traumatique. Ces deux éléments prennent leur source dans des situations familiales, communautaires ou interculturelles. La violence comme « [...] point de vue, exprimé par des comportements qui ne tiennent pas compte de l'existence de l'autre » (Cyrulnik, 2000) sera présente en filigrane bien que je ne développe pas son concept au-delà de ce qui vient d'être dit, et qui rejoint la pensée de Comte Sponville pour qui l'ignorance est une forme aiguë de violence. Laing (1969) a montré à travers l'étude de l'interexpérience son existence délétère, non conscientisée par les acteurs et les communautés qui les abritent et les protègent. Kaës (2009) a abordé le thème de la violence et de l'écrasement identitaire qu'il entraîne dans la formule explicite d'*alliances inconscientes*.

Le point de vue et les questionnements à venir s'inscrivent dans l'horizon pluriel des recherches scientifiques sur la résilience. Ils suivent et prolongent la pensée de Julien-Gauthier (2015, pp.136-137) :

[...] ce qui à mon sens est au cœur de la résilience est une conviction et une connaissance nouvelles, qui conjuguent la psychologie positive, l'approche psychoéducative [...]. Une vision de l'aide apportée aux personnes vivant de l'adversité [...] ayant subi des traumatismes qui cible d'abord les capacités résiduelles, celles à partir desquelles la personne peut se construire ou se reconstruire. [Elles] se développent dans l'interaction de la personne avec l'entourage, avec l'environnement social, physique ou culturel.

En quête de définition de la résilience, j'ai rencontré les trois acceptions suivantes : 1) la résilience est entendue comme *caractéristique individuelle* avec le risque de stigmatisation des personnes plus « faibles » comparées avec d'autres qualifiées de « fortes » (résilientes); 2) elle peut être *une issue* ou *un résultat* dont la mise à jour de phénomènes d'épanouissement et de la valeur ajoutée liés à la traversée d'événements difficiles dans l'existence des personnes et des communautés semble paradoxale; 3) enfin, elle est un *processus* au regard de la complexité du phénomène qu'elle représente (O'Leary & Ickovics, 1995, cités par Julien-Gauthier & Jourdan-Ionescu, 2015).

La dimension de l'affectivité n'est-elle pas un vecteur transversal aux trois formes présentées ci-dessus? N'est-elle pas le point nodal de l'expérience dont il est question dans ce congrès? Réfléchir à la place prise par cette dimension anthropologique insigne permet un angle d'approche stimulant et, je l'espère, fécond.

Après avoir partagé les éléments de problématique concernant l'intérêt à porter sur la dimension affective à l'œuvre ici, je proposerai quelques réflexions sur l'apport d'une

phénoménologie pratique de la subjectivité et de la chair (Henri, 2000), d'une capacité à s'émouvoir (Humpich, 2015) à travers la proposition de la pédagogie perceptive (Bois, 2007; Berger, 2006).

Je conclurai avec une pensée théorico-pratique pointant la conversion à un moi charnel nourri par une éducation sensorielle. Elle donne à entendre une tonalité de bienveillance et de soutien à une culture collective des possibilités de la vie (Honoré, 2016) et, par elles, à une affectivité porteuse d'une sensibilité (Meyor, 2002) pour une issue d'intégration de la diversité des appartenances et des identités. Y aurait-il une manière d'habiter un écart entre une forme de résilience de l'être disponible dans l'homme, par analogie proche de celle dite *naturelle*, et celle que l'on appelle *assistée* (Ionescu, 2015) pour initier de nouvelles alliances et orienter un *agir* plus humanisant et plus résilient?

En définitive, l'étude du phénomène de la résilience invite le praticien-chercheur que je suis à repenser la sensibilité humaine et les interactions sociales. Mais aussi, mon expérience de terrain, au carrefour du soin, de la pédagogie et de la formation, circonscrit un espace de compréhension et de définition du thème qui nous intéresse.

2. Éléments de la problématique

Je m'adosse à la pensée phénoménologique de Husserl introduisant l'expression « horizon de l'expérience » comme voie d'accès aux choses telles qu'elles sont pour attirer l'attention du lecteur vers une zone délaissée ou maltraitée selon moi dans les espaces de formation et de santé ou d'éducation. Il s'agit de l'affectivité et de certaines émotions en particulier : celles relatives au rapport au cœur de l'intériorité du corps vivant (Bois, 2007) comme un espace potentiel de résilience.

Il faut reconnaître que nous nous trouvons devant un problème : si les courants de la résilience creusent leur lit dans le stress de développement ou dans le développement post-traumatique, ceux-ci parlent d'une atteinte du désir de vivre, de la possibilité d'y accéder, de l'incarner, de l'exprimer ou qu'il soit simplement reconnu. En suivant Spinoza, altérer le désir, c'est toucher à l'essence même de l'homme. Or, pour la personne prise dans certaines adversités, « il [faut] se taire pour ne plus vivre dans la honte et l'effroi » et dans le silence, « [...] [un] énorme déni a enkysté au fond de [son] âme une crypte ou murmur[ent] des fantômes », car, dans certains cas, « [p]arler transmet [...] l'horreur, se taire, diffus[e] l'angoisse. » (Cyrułnik, 2012 : 162). Il n'est pas question de dénigrer la diversité des cas et la gradation de l'affront. Qui n'a pas été confronté à une culture de la maîtrise des émotions, leur apparition ou leur expression, devant l'édifice immense des souvenirs, des mythes personnels ou transgénérationnels : leurs présences lancinantes barrant l'accès à la joie d'être et de persévérer dans l'existence?

Les auteurs comme Corcos m'ont appris que l'alexithymie pouvait être un pare-feu à l'effondrement psychique dans les cas post-traumatiques. Et il en va de même pour d'autres situations d'adversité dans lesquelles la personne n'a pas les moyens ne serait-ce que d'effleurer

son univers affectif. Comment joindre ou rejoindre un espace de soi et du lien verrouillé tout en évitant une effraction fatale du périmètre de sécurité de base (Laing, 1969)?

Spinoza nous a prévenus : le corps peut des choses dont l'esprit s'étonnera toujours. La vérité de l'histoire que la personne construit ou que d'autres ont élaborée pour elle et la vérité du corps ne sont pas structurellement fusionnées comme on le pense : une ouverture entre-elles existe, comme Scheler (2003) l'a brillamment exposé. Mon expérience d'enseignement et d'accompagnement au sein du département de psychosociologie de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) m'a permis de découvrir comment la pédagogie perceptive met à profit cette brèche pour se frayer un espace d'action fécond. À travers une formation expérientielle dans laquelle l'éducation sensorielle offre une valeur ajoutée au rapport au corps et à la subjectivité sentie, la présence à soi de la personne transforme ce vide d'émoi et de sens - ou un trop-plein chaotique - en « appel d'air » favorable à un renouvellement du rapport à son histoire et à une poussée positive vers son avenir. Ce renouvellement s'appuie également sur un espace d'intercompréhension structuré propice au co-développement où les paroles délivrées sont source d'augmentation, de réparation et d'innovation pour tous les participants. Dans ce contexte, la problématique de l'accès aux émotions ou de son barrage salutaire se voit déplacée par plusieurs questions, dont certaines déjà connues dans la littérature : existe-t-il un lieu « indomptable » dans chacun de nous – une région sauvage (Bois, 2007)? Si oui, revêt-il d'une aptitude à une résilience naturelle ? Si elle existe, peut-elle se constituer comme un tuteur de résilience interne ? Le rapport à une force de régulation somato-psychique, s'il est éduicable, contribue-t-il à installer chez la personne ou dans un groupe un espace de résilience ?

3. Réflexions

Si la phénoménologie s'est occupée du lien charnel entre le corps et le monde, a discuté la vie et l'être-là (*Dasein*) de la personne (Henry, 2000), la pédagogie perceptive se centre sur le lien vivant entre le sujet et son propre corps, et le développement d'une compétence perceptive (Berger, 2006). La proposition d'enrichir l'éprouvé corporel interne de la personne, souvent pauvre, lui permet dans un second temps de donner du sens à son expérience à partir de ce vécu. Par ce processus, le corps sensible (Bois, 2007) – ce corps ressenti au-delà des sens classiques – offre une conversion affective sous la forme d'un mouvement matériel (mouvement interne) à l'origine d'une autoaffectation. Expérientiellement parlant, le mouvement interne tel qu'il se décrit dans l'expérience du Sensible s'apparente à des kinesthèses à la fois subjectives et émotionnelles puisqu'il est porteur de sensation de déplacements, de changements d'orientations, d'amplitude et de lenteur, d'émotions ou d'états (joie, amour, enthousiasme, confiance, sécurité, paix) qui sont à la source d'un sentiment d'existence porteur d'un désir de vivre (Bois, 2007; Humpich, 2015).

Le référentiel de l'activité émotionnelle et de l'affectivité tout entière s'en trouve altéré. L'émergence d'un sentiment ontologique de sécurité place la personne dans une stabilité affectivo-cognitive; de cet ensemble d'éléments interactifs émerge une *résilience immanente*. Ce

processus immanent est reproductible et éducatif. Un univers d'implication et de résonances, prenant sa source dans la lenteur et le silence de l'intimité de la chair, installe une qualité affective, « déborde » le sujet objectif comme ses vécus subjectifs. Il modifie les repères habituels des conduites intra et interpersonnelles. L'émoi intime de la Vie par l'épreuve de son pathos (Henry, 2000) entre en scène : c'est *le corps ému*; un corps comme médium pour répondre à l'urgence de rejoindre l'autre dans ce qu'il a de plus précieux et à s'en émouvoir dans le sens où il est une voie d'accès à ce que la personne est vraiment, à l'abri de l'hégémonie des déterminismes familiaux, sociaux et culturels à l'œuvre dans sa biographie sans les exclure pour autant.

L'école de Rimouski intègre cette forme de conversion charnelle et affective à soi dans ses programmes de formation et de recherche tout en gardant son ancrage épistémologique et méthodologique relatif à la « curieuse contrainte de la condition humaine : sans la présence d'un autre nous ne pouvons pas devenir nous-mêmes » (Cyrulnik, 2006 : 14). Cette donnée complémentaire est capitale dans le projet qui m'intéresse. En effet, expérimentalement parlant, l'effort attentionnel propre à la conversion à soi n'est pas suffisant pour éviter la violence née du déni de l'existence de l'autre, mais fondatrice des pas suivants : ceux de la conversion à l'autre, puis au Monde, au grand Autre, nous dit avec éclats Misrahi. Rugira (2013) a bien montré comment l'appui du corps sensible met en dialogue et en réciprocité des instances autobiographiques, une conscience vécue des enjeux culturels, interethniques et l'appartenance à une communauté plus vaste, celle de tous les humains.

Dans cet espace pluriel investi individuellement et collectivement, le sujet placé au cœur de son processus d'humanisation et d'accomplissement offre une qualité de présence réelle, bienveillante et porteuse d'une empathie, voire d'une extimité; *extimité sensible et émue* lorsqu'elle prend sa source dans une corporalité habitée par une ou plusieurs personnes dans un groupe. L'émoi rencontré dans ce dispositif pédagogique perceptif et interactif porte une vivance émotionnelle. Celle-ci permet le dévoilement à la fois d'une part de moi m'étant inaccessible sans la présence de l'autre et également d'une part de l'autre inatteignable sans la qualité de ma propre présence à moi-même et à la vie que j'abrite. Définitivement, l'homme a besoin de l'homme pour devenir homme et la maturité du rapport que l'apprenant, le formateur, l'accompagnateur, le groupe entretient avec lui-même est un lien premier, un lien ressource de résilience. Ce dispositif applicable en formation comme en recherche offre des voies de passage pour accueillir la diversité des origines, des contextes et des identités. Il a son propre langage dont le vocabulaire est préreflexif, corporel, sensoriel, parfois gestuel, ou invisible et silencieux. Dans l'émouvoir tenu des présences silencieuses se tissent des liens et des autorisations à être un immigrant français, congolais, rwandais, un québécois, un étudiant, un formateur, et ce, dans une commune humanité. Musulman, juif ou chrétien, bouddhiste ou méditant occidental de la pleine présence, « [c]haque de mes appartenances me relie à un grand nombre de personnes; cependant, plus les appartenances que je prends en compte sont nombreuses, plus mon identité s'avère spécifique » (Maalouf, 2013 : 25). J'insiste avec ce dernier auteur pour l'avoir vécu de nombreuses fois dans mon itinéraire personnel et professionnel, lorsque je prends le temps d'un

point d'appui sur chacune de mes appartenances prises séparément et sur certains détails de ma trajectoire existentielle, je fais le constat d'une parenté avec beaucoup de mes semblables. « En extrapolant à peine, je dirai : avec chaque être humain, j'ai quelques appartenances communes; mais aucune personne au monde ne partage toutes mes appartenances, ni même une grande partie de celles-ci » (Maalouf, 2013 : 27). Cette réalité pensée peut être vécue charnellement et avec véracité dans un espace dialogique sécurisé par un dispositif pédagogique clair, évolutif, respectueux au regard d'une attention posée sur le fait que la personne à mes côtés peut vivre un combat dont j'ignore à peu près tout; cette conscience favorise la présomption de beauté présente, souvent cachée derrière des conduites qui n'entrent pas dans mon champ de cohérence ou dans ma construction identitaire. Je clos ma section « réflexions » avec le témoignage de Fred, étudiant de deuxième année au baccalauréat de psychosociologie à l'UQAR. Il illustre un changement opéré à l'occasion du processus que j'ai tenté de développer tout au long de cet écrit : « *Cet été, je suis revenu en Guadeloupe, je me promenais dans les rues. Par contraste, j'avais la sensation que le sentiment du danger permanent dans mon dos et la vigilance sans relâche avec lesquels je vivais depuis toujours m'avaient quitté, et avec eux, la violence qui rôdait, présente à chaque instant.* »

4. Conclusion

Pour Rugira (2013), « accompagner les personnes au cœur des processus de formation revient à prendre soin du Vivant, de l'autre et de son désir. [...] Les métiers d'accompagnement au contact du corps sensible cherchent à créer des conditions pour que le sujet en formation puisse trouver des voies de passage pour s'accorder à la fois au monde et à son désir le plus intime ». À la faveur des expériences partagées au sein de nos programmes à l'UQAR, j'ai observé l'existence d'une forme de résilience. Elle n'est pas naturelle dans le sens où sa présence résulte d'un cadre pédagogique et d'un effort attentionnel, intentionnel au service de la perception. Je ne pourrais pas non plus affirmer qu'elle est assistée dans la mesure où la personne de référence n'est pas spécifiquement extérieure, mais davantage un « autre soi-même » comme l'a proposé Damasio, ou un « autrui en soi » tel que qualifié par Bois. Je la nomme *résilience métissée*, car elle inaugure un chiasme entre les deux et concerne à la fois une caractéristique de l'homme, un résultat ou une issue et un processus. J'ai observé qu'elle permet à maintes reprises de transformer des hommes indifférents en des personnes empathiques et bienveillantes. L'émouvoir a une fonction dont celle de porter ou de moduler la valeur des choses qu'il touche; il est un support à la sensibilité.

Références

- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris, France: Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte - Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible* (Thèse de doctorat). Université de Séville.
- Cyrulnik, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris, France: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2006). *De chair et d'âme*. Paris, France: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2012). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Paris, France: Odile Jacob.
- Ionescu, S. (2015). De la résilience naturelle à la résilience assistée. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu (Éds), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES. Repéré à <https://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>.
- Julien-Gauthier, F. (2015). Conclusion. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu (Éds), *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES. Repéré à <https://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>.
- Henry, M. (2000). *Incarnation - Une philosophie de la chair*. Paris, France: Seuil.
- Maalouf, A. (2013) *Les identités meurtrières*. Paris, France: Le livre de Poche.
- Honoré, B. (2016). *Soigner, former, se former*. Paris, France: Seli Arslan.
- Humpich, J. (2015). *L'émouvoir comme support de la sensibilité. Contribution théorique et phénoménologique à la compréhension de la dimension de l'émotion et de l'affectivité dans le paradigme du Sensible* (Thèse de doctorat). Université Fernando Pessoa.
- Kaès, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris, France: Dunod.
- Laing, R. (1969). *La politique de l'expérience*. Paris, France: Stock
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation - Pour une pensée de la sensibilité*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Rugira, J. M. (2013). Rapport au corps et renouvellement du rapport au lien, au soin et à la formation dans les métiers d'accompagnement. Dans D. Bois, J.-P. Gauthier, M. Humpich & J. M. Rugira (Éds), *Identité, altérité et réciprocité - articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation* (pp. 205-227). Québec, Canada : Ibuntu.

Scheler, M. (2003). *Nature et formes de la sympathie*. Paris, France : Payot.

Accompagner les processus de résilience en pédagogie perceptive

Jean Humpich

Centre d'Etude et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie Perceptive

Université Fernando Pessoa de Porto, Portugal

Université du Québec à Rimouski, Canada

Tél. : +1 (418) 732-0082

jeanhumpich@gmail.com

Vincent Cousin

Département de psychosociologie et travail social

Université du Québec à Rimouski, Canada

Résumé

Deux communautés de praticiens-chercheurs et formateurs unissant leurs efforts, élargissant leurs contours paradigmatiques, ont permis l'émergence d'une formation universitaire interdisciplinaire à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) pointant les phénomènes du changement humain, et ce, dans la tradition humaniste misant sur le potentiel humain. À travers de courts récits d'inspiration phénoménologique, les deux auteurs mettent en relief ce qui fait sens dans leur pratique comme dans leur parcours de vie sur le thème de l'éducation à la résilience. Chemin faisant, le lecteur trouvera quelques-uns des traits épistémologiques et méthodologiques d'un enseignement qui, en définitive, contient en son fond une approche didactique des processus de résilience.

Mots-clés : Accompagnement, pédagogie perceptive, résilience, processus.

Support the process of resilience in perceptual pedagogy

Abstract

Two groups of practitioners/researchers united their efforts, broadening their paradigmatic contours, which led to the emergence of an interdisciplinary university education at the University of Quebec in Rimouski (UQAR), and pointed out the phenomena of human change, in the humanist tradition focusing on human potential. Through short narratives of phenomenological inspiration, the two authors highlight what makes sense in their practice and in their life trajectory with regard to the theme of education for resilience. Along the way, the reader will find some of the epistemological and methodological features of teaching which, in the end, basically contain a didactic approach to resilience processes.

Keywords: Support, perceptual pedagogy, resilience, process

1. Introduction

Après avoir exposé les éléments d'une problématique puisant sa source dans l'introduction de nouveaux outils dialogiques à médiation corporelle (Bois, 2007) dans les formations en psychosociologie proposées à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), je donnerai à voir certains impacts de la pédagogie perceptive sur les processus de résilience. Vincent Cousin, coauteur de cet article, déclinera à son tour quelques pans de son parcours qui commence par une formation en psychosociologie à l'UQAR qu'il a prolongée par un *mestrado* en pédagogie perceptive mettant en perspective un rapport au corps au cœur de sa pratique initiale de psychosociologue. En s'appuyant sur un court récit expérientiel, chacun de nous fera des liens avec la thématique de la résilience.

Nous avons réalisé comment certains aspects de la thématique de la résilience pourraient être « tautologiques » des axes fondateurs de nos deux pratiques si l'on considère la résilience comme « le résultat d'un équilibre en constante évolution, entre les facteurs de risque, la vulnérabilité des individus, et les facteurs de protection » (Theis, 2008 : 26). Précisons avec cette auteure trois éléments essentiels du troisième point de la définition qui précède : « les qualités positives issues des effets agréables des facteurs de protection sont déterminantes ; les facteurs de protection sont opérants même en dehors de situations pathogènes et, enfin, les facteurs de protection agissent sur le développement de potentialités permettant de répondre à une situation adverse et n'ont pas seulement un effet tampon sur elle » (Theis, 2008 : 27). Les rapports dialogiques de deux pratiques, celle issue de la pédagogie perceptive (Berger, 2006; Bois, 2007) et celle de la psychosociologie pratiquée à l'UQAR (Rugira, 2015), font émerger un mode d'intervention et d'éducation à la résilience originale, car métissé.

2. Éléments de la problématique

La psychosociologie — comme champ d'étude et d'intervention tel qu'investi et développé à l'UQAR — a comme projet central d'accompagner les phénomènes de changement humain. Les étudiants formés au sein de ces programmes sont outillés pour accompagner des personnes en devenir et en situation telle qu'elles sont inscrites à l'intérieur de systèmes humains, c'est-à-dire de familles, de groupes, de communautés ou encore d'organisations. La centration sur la subjectivité et sur le dialogue intersubjectif en formation comme en intervention est inhérente à la démarche psychosociologique d'accompagnement du changement puisqu'elle accorde une place primordiale à l'établissement d'une relation de coopération entre le praticien et les personnes auprès desquelles il intervient.

Le pari est d'arriver à soutenir un système humain confronté à des dynamiques de souffrance variées et de l'accompagner à oser voir, réfléchir et comprendre la complexité de sa situation afin d'arriver à en faire émerger des pratiques novatrices de *prendre-soin* et de dépassement de ces différentes réalités. Si ces systèmes sont souvent tentés de nier ou de contourner les sources ou les manifestations de leur souffrance, l'invitation faite par la psychosociologie est d'oser les accueillir et les mettre en lumière afin de mieux réinventer les

conditions qui la favorisent. À la suite de Lubac (1955), nous considérons une approche de l'accompagnement de la souffrance des milieux auprès desquels nous intervenons comme « un art de souffrir, mais qu'il ne faut confondre ni avec l'art de cultiver la souffrance ni avec l'art de l'éviter. [...] Il ne faut, quand elle s'impose, ni repousser la souffrance ni lui céder. Il ne faut ni lutter ni ruser avec elle. Il faut sans complaisance l'accueillir. Mais un tel accueil n'est jamais définitif. Aussi constitue-t-il le plus haut exercice de la liberté. » (Lubac, 1955, p. 70).

Les formateurs-chercheurs en psychosociologie à l'UQAR tentent depuis une quarantaine d'années de créer des conditions pédagogiques permettant à leurs étudiants de pouvoir faire face à la souffrance des milieux qu'ils seront amenés à accompagner, mais aussi à oser approcher avec eux les promesses de développement et de réalisation qui y sont contenues — ce merveilleux malheur dont parle Cyrulnik (1999). Ce projet comporte évidemment des défis pédagogiques importants, notamment sur le plan de l'éducation au « processus de résilience » d'un système humain (Ionescu, 2015). Quelles conditions mettre en place pour permettre à un groupe, une équipe, une communauté, de faire face à l'adversité qu'elle traverse et, collectivement, à faire œuvre de recommencement?

C'est ce questionnement qui a mené ces formateurs-chercheurs à établir et nourrir des liens étroits de collaboration avec l'équipe de chercheurs de la psychopédagogie perceptive de l'Université Fernando Pessoa. Modélisée par Danis Bois dans le courant des années 2000, ce champ de pratique et de recherche prône une éducation perceptive de la personne en vue de lui permettre d'être soutenue « en période de difficulté dans certaines situations critiques de [...] vie [mais aussi d'être accompagnée dans sa] démarche de transformation de (son) rapport au monde, à autrui et à (elle)-même » (Berger, 2006 : 103). Comme en témoignent Humpich et Rugira (2013), l'intégration depuis maintenant une quinzaine d'années de théories et pratiques de la psychopédagogie perceptive vise à « permettre aux étudiants en cours de formation [...] d'avoir accès à de nouveaux outils, nécessaires au déploiement de la présence à soi, aux autres, au groupe et au monde, en vue de favoriser une écoute inédite des personnes, des processus et des situations en contexte de formation, de recherche et d'intervention » (Humpich & Rugira, 2013, p. 15).

Si les impacts de cette collaboration sont évidents pour les formateurs que nous sommes sur les plans pratique et pédagogique, ils sont aujourd'hui encore peu documentés dans la littérature scientifique, ceci étant dû notamment à la jeunesse de cette dynamique interdisciplinaire. C'est pourquoi nous nous proposons ici d'offrir nos réflexions, sur base expérientielle, des effets de l'intégration de pratiques d'éducation perceptive sur l'accompagnement des processus de résilience dans la formation et la recherche en psychosociologie à l'UQAR.

3. Réflexions

Si pour définir la résilience il est nécessaire de faire appel à de multiples champs théoriques, nous prendrons comme premier repère la proposition suivante : « La résilience n'est pas une

caractéristique de l'individu au sens strict du terme, mais de la personne en interaction avec son environnement humain. Nous pouvons donc concevoir la résilience à partir de l'individu, puis en cercles concentriques de plus en plus vastes, jusqu'à la société. » (Vanistendael & Lecomte, 2000, p. 159). Ce cadre épistémologique nous permet de mettre en scène deux éléments biographiques pour alimenter notre réflexion sur l'accompagnement des processus de résilience en pédagogie perceptive tel que proposé par « l'école de Rimouski ». Cette dernière introduit le rapport à soi via une éducation perceptive ancrée dans le corps senti au sein d'une culture de la formation en psychosociologie davantage tournée vers les liens inter humains et la communication interpersonnelle. Le lecteur pourrait déjà apercevoir ici la complémentarité de ces deux approches de la personne humaine toujours insérée dans un contexte : la première vise une conversion à soi alors que la seconde puise dans le travail d'ouverture aux autres.

3.1 La pédagogie perceptive : l'émergence d'un soutien charnel à la résilience (par Jean Humpich)

L'évocation d'un souvenir-référence (Humpich, 2015) me permettra une mise en relief de certains aspects saillants de la donnée qui nous intéresse. J'ai rencontré la pédagogie perceptive en tant que bénéficiaire de cette pratique dans les années 1990 alors que je me trouvais confronté à un épisode dépressif post-traumatique avec le sentiment d'une trajectoire de vie sans issue, incapable de dépasser une fragilité et une vulnérabilité autant physiques que psychoaffectives. De façon surprenante, après trois séances d'accompagnement manuel et verbal¹⁰, je retrouvais un sentiment d'existence qui m'avait quitté six mois auparavant associé à une nature de présence inédite en moi. Je faisais l'expérience d'une conscience aiguisée de moi, de mes états internes et de leurs changements et aussi, sur cette base, d'un nouveau mode de saisie du sens qui se donnait dans les diverses expériences de ma vie. Ce foyer corporel de sensibilité et d'intelligibilité constitue l'axe central des programmes scientifiques du Centre d'études et de recherches appliquées en psychopédagogie perceptive (CERAP) où Vincent Cousin et moi-même avons effectué nos recherches. Au fur et à mesure de mes rencontres, je m'éduquais à un ressenti porteur de sens et de joie. Le travail attentionnel demandé permettait une écoute subtile de ma subjectivité et laissait le champ libre à l'émergence de pans de vie traumatisants. Je faisais le constat d'une intelligence sensorielle issue du toucher de relation proposé en pédagogie perceptive (Bourhis, 2012) dans le sens où s'opérait en moi une régulation autonome de ma souffrance. Dans ce contexte d'accompagnement et d'autorévélation, à la fois « enveloppe », « creuset » et « lieu d'expérimentation » sécurisés, une véritable *force de résilience* naissait en moi, permettant un redressement intérieur, une sensation de régénération et l'impression d'un gain de vitalité. Je retrouvais la santé sous différentes formes et des conduites intra et interpersonnelles plus positives que jamais... Je me découvrais au cœur de la vie et de ma vie. En plus du support inter humain, factuellement, je rencontrais une ressource interne prérefléchie

¹⁰ L'accompagnement en pédagogie perceptive s'appuie sur différents outils que nous ne développerons pas ici. Voir le site internet (www.cerap.org) dans lequel le lecteur intéressé trouvera des descriptions détaillées de cette discipline.

conduisant « une force morale; [et apportant une] qualité de quelqu'un qui ne se décourage pas, ne se laisse pas abattre. »¹¹ Un retour sur cet événement me donne la mesure d'une poussée vers l'avant constitutif du processus de résilience « assistée »; assistée précisément par *mon rapport éduqué* à une subjectivité corporisée, source d'une motivation immanente à m'engager dans la formation à la psychopédagogie perceptive, puis à la recherche scientifique jusqu'à produire ma thèse de doctorat sur la dimension émotionnelle de cette rencontre. Ce court récit illustre l'étymologie du terme résilience – *resilio* – dans ses deux composantes : celle de contraction et de retour à soi d'une part, et de mouvement dynamique vers l'avant, d'autre part (Gianfrancesco, 1999). Ce que l'on retrouve dans les propos suivants :

« [...] La résilience est une capacité de résistance, impliquant de mettre fin à quelque chose et qui oblige un retour sur soi-même, résistance à laquelle s'ajoute un caractère dynamique permettant de dépasser le choc initial. »
(Theis, 2006 : 32).

3.2 L'éducation perceptive à médiation corporelle : une démarche au fondement d'un processus de résilience (par Vincent Cousin)

Comme j'ai pu en témoigner dans de précédents travaux de recherche (Cousin, 2016), j'ai traversé les premières années de ma vie dans un profond besoin de sens. J'observais le monde, mes relations, ma famille, ma scolarité, ma jeune vie d'adulte en tentant d'y trouver des indices de ce à quoi mon existence allait bien pouvoir résonner. Cette quête s'est longtemps traduite par le développement envahissant d'un sentiment d'absurdité. Rien de ce qui m'entourait ne résonnait en moi. Je ne trouvais sur mon chemin aucune condition personnelle ou relationnelle me permettant de convertir ce manque de résonance et de sens en un possible désir de découverte ou d'initiation. Comme le dit si bien Zambrano (2007 : 11), je me sentais « immergé, englouti sous les "circonstances", incapable de [me] voir [moi-même] ni de voir ce qui [m'] entoure, proprement absorbé en elles, ou par elles aliénées ». Si je vivais un manque de moyens pour réfléchir ma quête, mon chemin et bâtir un univers de sens, je déplorais également une absence de témoins, de tuteurs, qui aurait pu me voir dans mon errance et m'initier à des voies de résonance.

Ma rencontre avec la psychosociologie à l'UQAR a été salvatrice en ce sens, puisque j'y ai découvert une pédagogie centrée sur les interactions humaines. J'ai pu y découvrir des manières d'habiter des liens et de mettre en place des conditions relationnelles propices à la co-création de sens. Cette mise au monde d'un tissu social et relationnel m'offrait une structure de *reliance* (Bolle de Bal, 1996) suffisamment sécuritaire et fertile pour oser aborder les questions qui m'habitaient, déposer ma souffrance de me sentir si impuissant face à ma quête et si isolé face à

¹¹ Complément de définition de la résilience dans son acception figurée que l'on trouve dans le *Trésor de la langue française* (Centre national de la recherche scientifique, 1990).

mes questions, mais aussi de trouver le courage de prendre en charge mon chemin de vie et d'y développer mon *pouvoir d'agir* (Le Bossé, 2012).

C'est dans ce contexte de richesse relationnelle que la pédagogie perceptive a trouvé sa pleine pertinence. En effet, si je disposais de témoins, de tuteurs de résilience (Delage, 2004), je me trouvais plus confronté que jamais à mes difficultés de sens personnel : comment parvenir à ressentir, réfléchir et mettre au monde mes aspirations de sens? Comment parvenir à suspendre les idées que je pouvais me faire d'une vie riche et réalisée pour oser embrasser une vie au diapason de ma potentialité propre? C'est ainsi que je découvrais la possibilité de m'appuyer sur mon corps et notamment le développement de ma perception corporelle pour parvenir d'abord à *suspendre* mes idées, mes conceptions, mes croyances, et ensuite à *voir, ressentir et saisir* concrètement des sensations de sens au sein de ma chair. Cet entraînement à la suspension de mes habitudes de me penser et de me concevoir couplé à l'enrichissement de mes capacités de ressentir mon corps vivant, en mouvement, m'a ouvert un univers de sens que j'avais le sentiment d'avoir cherché ma vie durant.

L'entrelacement entre la pédagogie interactionnelle, relationnelle et communicationnelle de la psychosociologie et celle d'enrichissement sensoriel de la psychopédagogie perceptive m'ont permis de m'éduquer à saisir avec de plus en plus de finesse des informations émanant d'une vie vivante au sein de ma chair, de la réfléchir, la nommer, la dialoguer et finalement la mettre en action dans le monde. Ce processus de résilience qui m'est propre représente pour moi la possibilité, par le métissage pratique de ces approches d'accompagnement, d'un passage de la souffrance de vivre désaccordé et isolé à la mise au monde d'une vie sensée vécue en relation.

4. Conclusion

Nous avons tenté d'aborder les processus de résilience en pédagogie perceptive depuis notre rapport concret à l'expérience, voie phénoménologique et sociale par excellence (Humpich, 2015; Cousin, 2016), car l'expérience se présente comme un objet d'étude immuablement *existentiel singulier-pluriel*. Les accompagnateurs du changement et formateurs en pédagogie perceptive et psychosociologie que nous sommes ont vécu « de l'intérieur » des processus d'actualisation de la portée résiliente d'une praxis de soi à médiation corporelle introduite dans le paradigme psychosocial. Par analogies successives, pourrions-nous envisager dans tout ce qui précède des voies de passages praxiques et praxéologiques pour répondre aux nouveaux défis contemporains de notre société? Sans être assertif, notre expérience sur le terrain nous oriente vers un oui au regard du dépassement d'un choc initial ou d'une conjoncture délétère, des conditions d'accès au renouvellement du sens d'un moment de notre historicité, de l'émergence d'un degré d'ouverture, de confiance et de vitalité propre à la création de nouvelles conduites communicationnelles, relationnelles, interactionnelles et d'intervention dans le monde et pour le monde. Pour clore, et en guise d'ouverture, conscient des limites de notre contribution, nous proposons au lecteur le schéma ci-dessous (Figure 1) inspiré de la pensée socio-phénoménologique de Dilthey (Humpich, 2015, p. 379). Il est une invitation à une herméneutique

singulière guidée par un rapport d'altération et d'affection du *cours de la vie* dans ce qu'il contient comme promesses pour le futur.

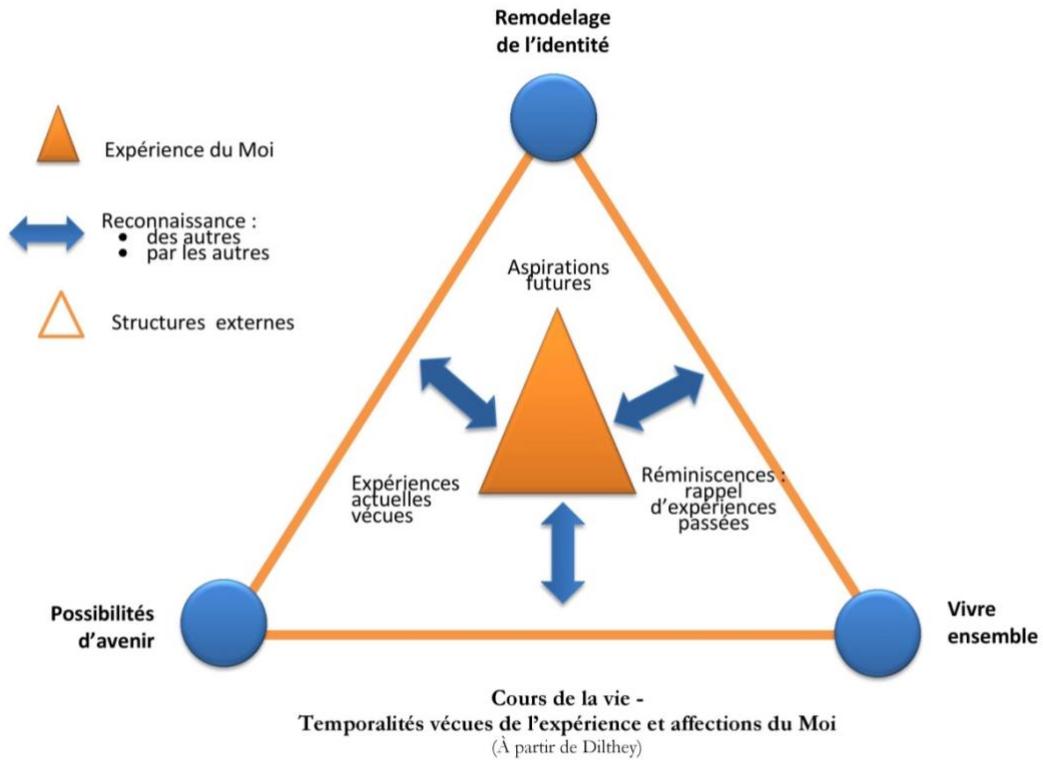


Figure 1. Schéma inspiré de la pensée socio-phénoménologique de Dilthey (Hypnich, 2015)

Références

- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines, De la reliance*, Tome 1. Paris, France: Éditions L'Harmattan.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris, France: Éditions Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte — Vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible* (Thèse de doctorat). Université de Séville.
- Bourhis, H. (2012). *Toucher manuel de relation sur le mode du Sensible et Intelligence sensorielle — Recherche qualitative auprès d'une population de somato-psychopédagogues* (Thèse de doctorat). Université Paris VIII.
- Centre national de la recherche scientifique. (1990). *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue française du XI et du XX^e siècle*. Paris, France: Éditions du CNRS/Gallimard.
- Cousin, V. (2016). *L'approche somato-pédagogique de l'accompagnement : conditions d'émergence, repères épistémologiques, cohérence théorique et pratique* (Mémoire de maîtrise). Universidade Fernando Pessoa.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris, France: Odile Jacob.
- De Lubac, H. (1955). *Nouveaux paradoxes*. Paris, France: Le Seuil.
- Delage, M. (2004). Résilience dans la famille et tuteurs de résilience. Qu'en fait le systémicien ? *Thérapie Familiale*, 25(3), 339-347.
- Gianfrancesco, A. (1999). La résilience : du mythe à la réalité. Essai d'interprétation historique. Dans M. P. Poilpot (Éd), *Souffrir mais se construire* (pp. 25-82). Ramonville-Saint-Agne, France: ERES.
- Humpich, M. & Rugira, J.-M. (2013). Avant-propos. Dans D. Bois, J.-P. Gauthier, M. Humpich & J.-M. Rugira (Éds) *Identité, altérité et réciprocité; articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation* (pp. 7-23). Rimouski, Canada: Les Éditions Ibuntu.
- Humpich, J. (2015). *L'émouvoir comme support de la sensibilité. Contribution théorique et phénoménologique à la compréhension de la dimension de l'émotion et de l'affectivité dans le paradigme du Sensible* (Thèse de doctorat). Université Fernando Pessoa.

Ionescu, S. (2015). De la résilience naturelle à la résilience assistée. Dans F. Julien-Gauthier & C. Jourdan-Ionescu (Éds). *Résilience assistée, réussite éducative et réadaptation*. Québec, Canada: Livres en ligne du CRIRES. Repéré à : <https://lel.crires.ulaval.ca/public/resilience.pdf>.

Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Québec, Canada : Éditions Ardis.

Theis, A. (2006). *Approche psychodynamique de la résilience – Étude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et étant placés en famille d'accueil* (Thèse de Doctorat). Université Nancy 2.

Vanistendael S., & Lecomte J. (2000). *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience*. Paris, France: Bayard Editions.

Zambrano, M. (2007). *La confession, genre littéraire*. Grenoble, France: Millio.

“Let’s start drawing resilience”. A method to actively involve social professionals in trainings

Marco Ius

Lab of Research and Intervention in Family Education (LabRIEF)

FISPPA, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology

University of Padua, Italy

marco.ius@unipd.it

Lucia Moretto

Psychodrama Psychotherapist

Director of the Course of Oneiric Drawing (Venice)

Trainer at the School of Classic Psychodrama, Italy

morettolucia@gmail.com

Abstract

The concept of resilience is widespread within the social service culture, though how to drive it into practice with vulnerable children and families is problematic, and its integration in care plans often controversial. The paper aims at presenting a reflection on a sociodramatic drawing activity used in one-day training sessions on resilience for social practitioners in order to warm up the group (emotionally, cognitively, physically and socially) with the topic and its relevant aspects (for example risk and protective factors), and to collect the group’s culture on it to be used as a base for the whole training.

Keywords: Training, sociodrama, drawing, negotiating resilience

"Commençons à dessiner la résilience". Une méthode pour impliquer activement les professionnels sociaux dans les formations

Résumé

Répandu dans la culture du service social, le concept de résilience reste problématique au plan de sa mise en pratique avec les enfants et les familles vulnérables; d’ailleurs, son intégration dans les plans de soins est souvent controversée. L’article vise à présenter une réflexion sur une activité de dessin sociodramatique utilisée dans des sessions de formation d’une journée sur la résilience pour les praticiens sociaux. Cette activité est employée afin de réchauffer le groupe (émotionnellement, cognitivement, physiquement et socialement) en lien avec le sujet et ses

aspects pertinents (par exemple, les facteurs de risque et de protection). Elle permet aussi de rassembler la culture du groupe qui servira de base à l'ensemble de la formation.

Mots-clés : Formation, sociodrame, dessin, négociation de la résilience

1. Introduction

The concept of resilience has spread widely over recent decades, and more and more often practitioners use it to refer to situations of children and families in care. However, it is often difficult to understand how social professionals drive resilience theory into practice and integrate it in care plans (Milani, Ius, Zanon, & Sità, 2016).

Literature shows resilience as a complex construct defining a process based on the interaction of biological, neurobiological, developmental, environmental and cultural factors, and not just on a precise set of features (Southwick, Ozbay, & Mayes, 2008). Although some definitions see the locus for change as internal to the person, while others acknowledge the role of external forces, both individual and collective, still the focus for intervention and change remains mostly with the individual and poorly impact systemic changes (Ungar, 2011b; Aranda & Hart, 2015). Indeed, if on the one hand the ecological perspective as mainstream is taken as key (Bronfenbrenner, 1979), on the other hand the integration of the concept of resilience in the social work practice faces many challenges or even misconceptions.

Assuming a social ecology approach, “in the context of exposure to significant adversity, resilience is both the capacity of individuals to navigate their way to the psychological, social, cultural, and physical resources that sustain their well-being, and their capacity individually and collectively to negotiate for these resources to be provided in culturally meaningful ways” (Ungar, 2008, p. 225). The navigation-negotiation process seems particularly germane to the narrative and semantic memory approach to resilience (Cyrulnik, 2004), because it refers to the process of narrating one’s own story and searching for meaning as another main aspect in fostering and building resilience. Furthermore, it highlights the reciprocal interaction between individual and social representation as a pivotal element influencing stress/trauma meaning and individual/familial/social responses.

Moreover, Ungar’s four principles of Decentrality, Complexity, Atypicality and Cultural Relativity (Ungar, 2011a) invite to particularly focus on providing resources and opportunities within the community and not only to the person in need, avoiding an easy use classifications that risk to simplify complexity, looking at development in dichotomous terms, considering the resilience hidden in atypical aspects, and taking into account the cultural and temporal dimension influencing individual and social development.

2. Problematic

In the field of family social work, the participation of children and families is crucial to their change and improvement. According to the method of “participatory and transformative evaluation”, the involvement of family members should be fully fostered along all the steps of the care path (assessment, planning, intervention, evaluation). Thus, the above-mentioned resilience process of navigation/negotiation may be considered as an additional way to represent the sense and aim of care path. Moreover, from the narrative approach we could get the suggestion to consider:

- assessment as a “story telling” process where families (children, parents/carers, etc.) and professionals express their point of view on the situation and give it a shared and common meaning;
- care plan as a new “plot” families and professionals co-write together in order to gradually “enact” it throughout the intervention;
- evaluation of outcomes as the narration of the “new story” (elements coming from intervention and change) that can be continued via a new “plot” defined together with professionals (new outcome to reach), or independently (after discharge from service).

Training is a privilege opportunity to help professionals to empower their skills, to connect new theories, concepts and research results with their professional culture, and to integrate them into their practice.

2.1 Using Sociodrama and Drawing in Resilience training

Adult learning sessions are particularly successful and effective when participants work in a learning environment where they are attended to put together knowledge, skills and awareness, and their culture (experiences, knowledge and expertise) is valued and integrated with the others' one and with the new aspects (theory, research, skill) presented by the trainer. Hence, it is necessary to support trainee's participation in the same way he/she is requested to do it with families. Among the methods that focus on “holistic learning”, where the activation of intellectual, emotional and behavioural elements is required if learning is to be more effective, the use of sociodrama combined with drawing-symbolic techniques seems to particularly fit for the purpose.

Sociodrama is an educational modality that directs its attention to human growth and interaction by attending to collective role aspects, promoting human development in a global way and placing the participant in the process (Sternberg & Garcia, 2000). In Morenian theory, role is referred as a set of behaviors culturally recognized and agreed upon. Each role has both two dimensions: one shared and defined by collective components, and the other individual and defined by private components (Moreno, 1947). On the other hand of psychodrama that facilitates the exploration of private components focusing on intrapsychic aspects (clinical goals), sociodrama is a group action method that is particular appropriate for training situation because it focuses on group and social components, and offers participants a safe method and context to work on the roles they share with others by clarifying ideas, making decisions, empowering the way they play roles, practicing new roles, and becoming more spontaneous and playful.

The addition of drawing activity particularly fits for a resilience focused work as art and artistic process are shown to be factors promoting personal empowerment since they connect the three human dimensions of feeling, thinking and doing (Lea, Belliveau, Wager, & Beck, 2011) and meaning giving (Ius & Milani, 2010). Art can therefore foster resilience because individuals

and group can talk about their experiences and free emotions in communicable way (Cyrulnik, 2009).

Furthermore, resilience and art include a double-connection: the connection with oneself through a personal dimension (intra-subjectivity/intrapsychic) and the connection with others (inter-subjectivity/social) (Vaquero, Urrea, & Mundet, 2014), which relates to the social dimension of resilience, to culture co-creation within the social ecology (Bronfenbrenner, 1979) and to the concept of cultural conserve (Moreno, 1947).

Drawing helps the development of spontaneity and creativity (which are of paramount importance in vulnerable contexts). Expressing concepts in a symbolic/metaphorical way let to rouse “vital energy” and new meanings in different levels (personal, work team, work team-external world relationship), since the power of symbol is to convey its meaning to the individual, the group, the cultural environment, and the world in its universal value (Bermolen, Dal Porto, & Moretto, 2001).

2.2 A sociodramatic drawing activity: Aim, rationale and process

This paper aims at exploring and reflecting on a methodology and specific activity used in training of multidisciplinary groups of social professionals (social worker, psychologist, educator, home-carer/educator, teacher, child neuropsychiatrist) about the use of the culture of resilience (theoretical framework, definitions, different approaches and tools) within their practice with children and families. The rationale for framing the methodology is shown by the following questions:

- What is key to deepen the concept of resilience in social professional’s training to help them integrate it and its theories within their practice?
- What kind of training do professionals need to intervene with children, adults and families in order to foster their resilience?
- What are the tools and techniques a trainer may choose in order to help trainees in using resilience within a complex framework versus an implicit “deterministic” one? Which ones to help them not to consider risk and protective factors (RF – PF) in a dichotomous way?
- Since resilience is defined in terms of a metaphor, may narrative and active methods provide a creative learning context where metaphors and symbols are used to empower professional’s skills to drive resilience into assessment and planning?
- To what extend do active methods promote team building and team working when participation (family members and professional) and multi-professional work are key?

- Are active methods useful to let trainees experience the trainer-trainee and professional-families isomorphism, and process skills and professional attitude they may use with their clients?
- How to go from an individual to a community resilience perspective?

The sociodramatic drawing and telling group dynamic was used in 8 one-day training sessions with different size groups (from 20 to 40 members) within different editions of P.I.P.P.I. and other contexts. The conductor used the activity at the beginning or first part of the session in order to warm up the group (emotionally, cognitively, physically and socially) with the topic and to collect the group's culture on it to be used as a base where to build up the rest of the work and to bridge previous knowledge and skills with the new ones. The activities were audio-recorded and documented by pictures, in order obtain the transcription and to content analyze it in the future.

The structure of one session on Risk and Protective Factors will be presented below, as a model similar to the others and an example to reflect on.

As a first step, the conductor shows how international research has been examining aspects of human resilience, and how researchers have focused on defining the features, protective and risk factors, and positive-constructive processes that help people face "fate's blows" by developing creative abilities rather than psychopathologies (Sagy & Dotan, 2001).

The following table (Table 1) shows the directions the conductor used to guide the activity (1st column) and the related process and dynamic (2nd column).

The conductor, after placing the drawings in front of the group, narrates a story linking all the elements (drawing, description, message) to show the group the "symbolic" collective culture about the topic, also paying attention to orient the narration to the goals of the training.

Group sharing follows about feelings, thoughts, reflections, professional suggestions. Members are stimulated to discuss the enactments and the story and their contents, and to rise questions to be later answered through the rest of the session. It's the time to begin to process and integrate what has taken place to the next step of the session. The drawings will be always available in plain sight to keep connecting the common "resilience culture" base of the group with the training contents as to drive resilience theory on PF and RF into planning and intervention with families. The drawings may be also used in the closing circle to feedback about the training.

Table 1. Direction and process of the sociodramatic drawing activity

Direction	Process
Think about a situation with a child/family you work with in terms of protective factors (PF) and risk factors (RF).	<i>Connecting with personal experience and culture, and with theory presented.</i>
I will randomly label you as PF or RF and you'll become representative of one of them accordingly.	<i>Dividing the group in two to have both PF and RF represented in order to polarize the group a building the element for the next search for integration.</i>
Have look at the cards spread on the table and choose one that represents the PF or RF of the thought situation.	<i>Warming up to with a set of cards (Voltalacarta, Ed. La Meridiana) that are used as in Photolangage© as means of communication so as to encourage and facilitate personal expression in small groups. Warm-up aims to relax the people involved and to let them feel at ease and be prepared and motivated for further work.</i>
Silently walk around the group to have a look to the cards of the other members and connect with them, and mutually pair with somebody feeling your cards match together.	<i>Division into pairs to start integrating PF and RF by only using symbolic connection.</i>
Quick present your card and its meaning	<i>Connecting symbol, work situation and PF or RF</i>
Each couple silently match with other two couples (same as above).	<i>Making a sextet, a group of partners chosen by symbolic/co-unconscious way.</i>
In the small group, take turns to role reverse with your partner to present him/her and his/her card and PF/RF. Later discuss or integrate. Take notes of the contents.	<i>Listening to every single voice and placing yourself in the other's shoes, expressing PF and RF, taking stock, promoting interaction and valuing each other's ideas. This process fosters the team building by developing trust and respect among members (Figure 1a-b). The group will also be asked to work together during next steps of the session (roleplaying, group work), since it is still warmed-up.</i>

Direction	Process
Negotiate a group synthesis and collective draw it with crayons.	<i>Negotiation of a common meaning and symbolically co-creation of it (Figure 1c).</i>
<p>Come back in plenary. A member of each group will be invited walk to the “stage” and to present the drawing as follow:</p> <ul style="list-style-type: none"> - briefly describe the drawing; - identify the protagonist element of the drawing; - role reverse with it introducing him/herself to the group and giving the group a message/suggestion from his/her point of view useful for participants job; - de-role and choose the next drawing to be presented. 	<p><i>The conductor:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ritualizes the role reverse process to foster an hilarious and thought provoking context both for enactor and audience; - interviews the element to explore its symbolic meaning in order to let the small group co-unconscious speak and the group co-unconscious connect, also linking one drawing to the other; - can gather information on how the members of each small group represent themselves and the topic.



Figure 1. An example of the process of role-reversal and group integration (a, b), and the results of the collective drawing (c)

3. Reflection

The analysis of the voices of professionals gathered during sharing and feedback shows that the group integrated PF and RF according to Ungar’s four principles (2011a).

- *“The same aspect may be considered as a PF or RF, as an opportunity or an obstacle. As a consequence, it is important to make everybody give his/her voice and contribute in negotiate a common meaning. This is the way to assess inter-subjectively and co-plan”.*
- *“It is good to connect the different "pieces" of family and it is good to link the "pieces" of the system of social service”.*
- *“You may evolve or involve, this is part of the process of change and development. It's like in the stages of life cycle, sometimes you need to step backwards, to jump forward. It may be hard but it is not negative”.*

Referring the strengths to be highlighted, the activity is useful due to the fact it fosters group cohesion, keeps a content-method-tools internal coherence, and makes the theory/praxis connection lived and not only claimed. Moreover, the use of symbolic language breaks the stereotypy of thoughts and activate intuitiveness in co-creating with others, as requested in co-planning. On the side of critical aspects, we underline that conducting this kind of activities requires an expertise and training in active methods and the use of symbolic language. Indeed, moving from the symbolic/metaphorical language to the identification of the topics it is not an easy process, and one may risks to “waste” the symbolic material and/or not to make it theoretically and technically usable for the group. In the end, much attention to group processes and to “here and now” aspects needs to be taken as a vital expression of individuals and group spontaneity.

4. Conclusion

This first reflection about the use of a sociodramatic drawing activity in training on resilience shows this method as particularly favorable and coherent. Indeed, professionals’ feedbacks encourage to keep using it. As a conclusion, planning a research project seems particularly worth in order to deepen the use of this method, to evaluate it and its impact on professional practice, and to keep empowering the professional culture on using resilience with vulnerable children and families.

References

- Aranda, K., & Hart, A. (2015). Resilience moves: Tinkering with practice theory to generate new ways of thinking about using resilience. *Health, 19*(4), 355-371.
- Bermolen, A., Dal Porto M.G., & Moretto, L. (2001). *La via del simbolo: Psicodramma olistico e tecniche espressive in gruppi di crescita*. Roma, Italia: Edizioni CVX.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Cyrlunik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris, France: Odile Jacob.
- Cyrlunik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de Pedagogía, (393)*, 42-47.
- Ius, M., & Milani, P. (2010). Voices of Holocaust child survivors: Learning how to foster resilience. *International Journal of Child & Family Welfare, 13*(1-2), 18-33.
- Lea, G. W., Belliveau, G., Wager, A., & Beck, J. L. (2011). A Loud Silence: Working with Research-based Theatre and A/R/Tography. *International Journal of Education & the Arts, 12*(2), 16.
- Milani P., Ius M., Zanon O., & Sità C. (2016), "Je suis Michel et je suis beau comme le soleil..." Ressources des familles négligentes enregistrées par les professionnels dans le programme P.I.P.P.I. en Italie. *La Revue Internationale de l'éducation familiale, (1)*, 107-133.
- Moreno, J.L. (1947). *The Theatre of Spontaneity*. New York, NY: Beacon House.
- Sagy, S., & Dotan, N. (2001), Coping resources of maltreated children in the family: A salutogenic approach. *Child abuse and neglect, 25*(11), 1463-1480.
- Southwick, S.M., Ozbay, F., & Mayes, L.C. (2008). Psychological and biological factors associated with resilience. Dans H. Parens, H.P. Blum, & S. Akhtar (Eds.), *The unbroken soul. Tragedy, trauma, and resilience* (pp. 129-151). Lanham, MD: Jason Aronson.
- Sternberg, P., & Garcia, A. (2000). *Sociodrama: who's in your shoes?* Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*(2), 218-235.
- Ungar, M. (2011). *Counselling in challenging contexts*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Ungar, M. (2011b). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review, 33*(9), 1742–1748.

Vaquero, E., Urrea, A., & Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 45, 144–159.

Tenir ouvert un espace de parole et d'écoute, créateur de liens vivants : éthique et pratique de formation à l'accompagnement

Diane Léger

Département de psychosociologie et travail social
Université du Québec à Rimouski, Canada
Tél. : +1 (418) 723-1986, poste : 1324
diane.leger@uqar.ca

Jeanne-Marie Rugira

Département de psychosociologie et travail social
Université du Québec à Rimouski, Canada
Tél. : +1 (418) 723-1986, poste : 1608
jeanne-marie_rugira@uqar.ca

Monyse Briand

Département de psychosociologie et travail social
Université du Québec à Rimouski, Canada
Tél. : +1 (418) 723-1986, poste : 1720
monyse_briand@uqar.ca

Résumé

L'accompagnement du changement humain dans la perspective de la psychosociologie des relations humaines porte la visée éthique d'un renouvellement du rapport au sens qui est considéré comme un facteur de résilience. Les pratiques d'accompagnement, de formation et de soin en psychosociologie sont centrées sur la relation et déployées à partir de pratiques réflexives et dialogiques dans et sur l'expérience. Elles favorisent la production de connaissance, la transformation identitaire et le renouvellement des pratiques de tous les acteurs. Cette réflexion en pose les axes philosophiques, théoriques et pédagogiques et en examine les effets sur la création de liens vivants porteurs de résilience.

Mots-clés : Accompagnement du changement humain, psychosociologie des relations humaines, formation et soin, pratiques réflexives et dialogiques, éthique

Keep an open dialogue (listening and speaking), creator of living links: Ethics and accompanied training

Abstract

The accompaniment of human change in the perspective of the psychosociology of human relations carries the ethical aim of a renewal of the relationship in the sense that it is considered a factor of resilience. Support practices, training and care in psychosociology are centered on the relationship and are expanded using the reflexive and dialogical practices in and on the experience. They promote the production of knowledge, the transformation of identity, and the renewal of all the actors' practices. This reflection raises the philosophical, theoretical and pedagogical axes and examines the effects on the creation of living links with resilience.

Keywords: Accompaniment of human change, psychology of human relations, training and care, reflexive and dialogic practices, ethics

1. Introduction

La thématique de ce symposium nous offre une occasion de réflexion sur des questions éthiques qui s'imposent en trame de fond des pratiques d'accompagnement et, par une mise en abîme, sur celles qui entourent les pratiques de formation des professionnels de l'accompagnement en psychosociologie des relations humaines. Dans cette communication, nous poserons la question éthique principalement dans sa dimension téléologique, c'est-à-dire comme horizon de sens. Sens qui à la fois oriente, donne signification, insuffle de la valeur et structure la cohérence de l'existence humaine. Prenant pour point de départ que la résilience s'appuie sur « la capacité de donner un sens aux évènements » (Frankl, 2005) et sur le fait que ces processus de compréhension participent à la capacité à se reconstruire (Tisseron, 2002), il nous apparaît que la visée éthique de l'accompagnement à la résilience et de l'accompagnement psychosociologique pointe un même horizon.

Nous souhaitons explorer ici en quoi et comment l'accompagnement du changement humain dans une perspective psychosociologique favorise le renouvellement d'un rapport au sens qui oriente, qui donne de la signification et de la valeur à nos vies en direction de la résilience. Cette réflexion nous permettra de poser les grands axes et les conditions pédagogiques que nous déployons pour investir ces visées de création de liens vivants, en accompagnement comme en formation à l'accompagnement.

2. Accompagnement à la résilience, accompagnement psychosociologique et pratiques de formation à l'accompagnement : des fondements éthiques, des visées et des axes partagés

« La quête des hommes ne prend son sens que dans la mesure où elle s'oriente vers le plus-être, vers l'humanisation des hommes [...] Cette quête du plus-être, cependant, ne peut se réaliser dans l'isolement, dans l'individualisme, mais dans la communion, la solidarité des existences. » (Freire, 1974 : 11)

La psychosociologie des relations humaines est un champ disciplinaire encore peu connu au Québec. Elle constitue un domaine de recherche, de formation et d'intervention centré sur les interactions humaines et s'intéressant à l'accompagnement du changement des personnes, des groupes et des organisations dans des systèmes complexes et évolutifs. La visée de l'accompagnement psychosociologique n'est pas de provoquer, de stimuler ou d'induire un changement dans une direction donnée au sein des systèmes. Elle consiste plutôt à créer des conditions favorables pour que les personnes et les groupes confrontés à des situations de changement (heureux ou malheureux, souhaités ou imposés, intrinsèques ou extrinsèques) puissent se rapprocher de la réalité de leurs expériences et entrer en dialogue depuis ce lieu pour en faire une occasion de déploiement de potentialités individuelles et groupales. Accompagner le changement humain dans cette perspective consiste ainsi à s'appuyer sur l'expérience de la relation - relation à soi, relation aux autres et relation au monde – non seulement en vue de s'adapter aux aléas de la vie qui impose des changements, mais plus encore, pour faire de ces

changements des tremplins révélateurs de potentialités inédites et créatrices de liens vivants et humanisants.

Cette posture et cette visée de l'accompagnement du changement humain sont portées par un cadre philosophique, théorique et pratique qui, de notre point de vue, est très proche de celui de l'accompagnement à la résilience. D'abord, elles s'appuient sur une représentation de l'être humain que nous pouvons situer dans le courant des philosophies de l'immanence où l'être humain est porté par « le mouvement même de la vie », porté par un *conatus – persévérance dans l'être* (Spinoza), un *élan vital* (Bergson) ou un *désir* (Misrahi) (Léger, 2006). Cette représentation philosophique trouve écho sur le plan psychologique, au sein des psychologies humanistes, avec la tendance actualisante élaborée par Rogers (1979) et dans la psychologie jungienne, avec le processus d'individuation animée par le Soi (Jung, 1990). Différents travaux synthèses exposant les cadres conceptuels de la résilience nous permettent de constater qu'à l'instar de la psychosociologie, plusieurs d'entre eux s'appuient sur l'idée générale de cette force interne « qui dirige chaque individu vers la recherche de sagesse, de *self-actualisation*, d'altruisme et de paix spirituelle (harmonie). Cette force interne [qui] pousse les personnes à vouloir poursuivre une vie satisfaisante » (Richardson (2002), dans Lefebvre, Levert & Khelia, 2011 : 104).

Ensuite, les pratiques d'accompagnement psychosociologiques visent le développement de compétences réflexives et dialogiques favorisant la saisie de cette force intérieure par un changement de regard sur l'expérience vécue par une personne, à travers le sens qui en émerge et son investissement dans le renouvellement identitaire, relationnel et de l'action. En écho à ces assises, Lefebvre, Levert et Khelia (2011 : 104) précisent que non seulement cette force motrice qu'est la résilience aide « la personne à convertir de manière cohérente des expériences lui permettant de changer sa trajectoire de vie », mais aussi que l'activation de cette force dépend de son rapport à l'expérience se manifestant par la capacité de l'individu « à interpréter l'adversité comme un défi ou une opportunité de changement ».

Nous sommes donc en face de pratiques d'accompagnement qui s'appuient sur la force de vie inhérente à l'être humain et sur sa capacité à « transcender l'adversité et [à] la transformer en opportunité de croissance personnelle » (Gillespie, Chaboyer & Wallis (2007) dans Lefebvre, Levert & Khelia, 2011 : 104) à travers un changement de regard sur l'expérience. Ces pratiques de saisie et de réflexion sur l'expérience favorisent « la capacité de donner un sens aux évènements » (Frankl, 2005) et ainsi la transformation identitaire et le renouvellement des pratiques du sujet, ce que Tisseron (2002) appelle la capacité à se reconstruire. Nous souhaitons développer ce que nous entendons ici par « pratiques réflexives » et déployer la dimension des « pratiques dialogiques et groupales » qui caractérisent particulièrement la psychosociologie des relations humaines.

3. Pratiques réflexives et dialogiques en psychosociologie des relations humaines

D'entrée de jeu, il est important de préciser que les personnes que nous formons et accompagnons en psychosociologie des relations humaines ne sont pas nécessairement identifiées *a priori* comme des personnes vulnérables ou fragiles au sens où elles seraient plus exposées que d'autres à un mal et moins capables de s'en protéger en raison de sa nature ou de facteurs contextuels ou structurels. Elles se retrouvent simplement devant des situations de changements, appelées à développer une adaptabilité, mais plus encore, à déployer de nouvelles manières d'être et d'agir, d'entrer en relation et en création, plutôt qu'en réaction, avec les conditions du réel tel qu'il se donne. Nous considérons alors que toutes personnes et groupe, en situation de changement, peuvent rencontrer un sentiment de vulnérabilité associé aux dimensions inconnues que porte avec lui le changement. Cette condition appelle la formativité et le soin dans un processus d'accompagnement en direction de la résilience.

L'accompagnement psychosociologique est essentiellement tourné vers ces conditions de soin et de formation favorisant ce changement de regard sur l'expérience. La visée est de permettre à la personne et au groupe de saisir des sens nouveaux - sens orientation, sens signification et sens valeur. Le processus compréhensif lui-même et les compréhensions nouvelles qui en émergent sont alors susceptibles d'engendrer une production de connaissances, une transformation identitaire et un renouvellement des pratiques. Il s'agit alors comme le propose Tisseron (2002) d'une reconstruction ou encore d'une re-co-création qui peut favoriser le passage d'un rapport au monde adversif et délétère à un rapport au monde créatif et vivant.

Si les philosophies de l'immanence ainsi que les psychologies humaniste et jungienne inspirent notre vision de l'être humain, les courants et pratiques phénoménologique et herméneutique sont d'une grande pertinence quand vient le temps de saisir, d'exprimer, de comprendre et de suivre cette « force interne » que porte et qui porte l'homme et la femme résilients. Notre responsabilité d'accompagnateur est de proposer des conditions et des moyens pour que les personnes et les groupes accèdent à ce mouvement, à cette intelligence cachée au cœur de l'expérience et rendue inaccessible sous les couches d'identités, de représentations et d'affects cristallisés et imperméables.

La première invitation inspirée de ces philosophies est de plonger dans l'intimité de son expérience, d'aller à la rencontre de quelque chose d'encore étranger à nous-mêmes, d'aller à la rencontre de Soi-même comme un autre, selon l'expression de Ricoeur (1990). Ce que nous avons nommé comme la saisie et l'expression de l'expérience implique de se laisser guider par la chose elle-même. Au premier plan, c'est un défi technique que celui de saisir et d'exprimer « l'expérience telle qu'elle a été effectivement vécue ». Étonnamment, il n'est pas naturel pour la plupart d'entre nous d'être dans une relation avec l'expérience vécue. C'est pourquoi une série d'outils de collecte de données d'inspiration phénoménologique (récits autobiographiques ou de pratique, descriptions phénoménologiques, entretiens d'explicitation ou auto-explicitations, introspections sensorielles, journaux de bords) est proposée dans nos pratiques

d'accompagnement. Ces modalités permettent d'installer une relation plus directe avec l'expérience : de la questionner, d'y poser son attention, de la percevoir et de l'exprimer par la médiation de différents langages en déjouant momentanément les représentations et affects qui y sont associés. De telles modalités permettent de se placer à l'écoute du phénomène vécu et de réactualiser son expérience originelle du monde. Elles permettent ainsi d'accéder à de nouvelles données susceptibles d'éclairer autrement l'expérience, de changer son rapport au réel et, éventuellement, de contribuer au processus de résilience.

Une autre particularité de l'accompagnement psychosociologique est ce postulat que la compréhension qui permet la résilience, ce changement de regard, sur soi-même, sur les autres et sur le monde, nécessite la relation. À cette démarche et cet enjeu de la rencontre de l'altérité première en soi se couple ainsi la rencontre avec l'altérité de l'autre, des autres, d'un groupe. Comme l'écrit poétiquement Hélène Dorion, la compréhension relève de la *reliance* : « Comprendre le sens de quelque chose signifie d'abord saisir la figure que forment divers éléments lorsqu'on les relie les uns aux autres, recueillir les liens qui existent ou en inventer de nouveaux pour percer la réalité. Nous sommes des êtres de liens. Plus que tout, nous tendons vers ce qui nous relie – à nous-mêmes, à l'autre, au monde et à ce qui nous transcende » (Dorion, 2009 : 10). Cette seconde invitation de rencontre d'altérité se retrouve dans la dimension dialogique de l'herméneutique au sein de laquelle se produisent de véritables révélations, des altérations réciproques et des co-crétions de sens. Le groupe d'accompagnement devient laboratoire où se jouent, se rejouent, se déjouent et se dénouent aussi parfois les dynamiques psychosociales que l'on cherche à mieux saisir, comprendre et à renouveler.

Cette double proposition exige certes un choix et un engagement individuel à l'égard de son propre processus de transformation en direction de la résilience. Elle implique également la mise en place de conditions de formation et de soin, car elle conduit à la rencontre de la vulnérabilité de celui qui cherche, qui ne sait pas encore, qui n'est pas encore, qui ne sait pas faire encore... La rencontre de l'altérité permet d'entrevoir la faille, la fragilité, mais aussi la promesse.

4. Tenir ouvert un espace de parole et d'écoute et de parole créateur de liens vivants : Des conditions de formation et de soin

Nous savons au fond de nous-mêmes que nous sommes fragiles et les autres le savent aussi. Certes nous ne sommes pas que faiblesse. En fait, toute force véritable prend nécessairement racine dans la fragilité. L'une et l'autre sont indissociables. [...] Nous ne sommes pas différents les uns des autres. Dans la mesure où nous exposons librement notre vulnérabilité, nous permettons aux autres d'entrer en contact avec la leur et nous leur permettons par le fait même d'entrer également en contact avec leur force véritable, celle-ci prenant sa source dans la capacité de nous voir tels que nous sommes. (Bertrand, 2007 : 45)

En dernier lieu, nous souhaitons mettre en évidence quelques conditions pédagogiques susceptibles de permettre l'émergence de cet espace de parole et d'écoute créateur de liens vivants. Comme nous l'avons déjà évoqué, le changement et l'accompagnement du changement impliquent de négocier avec le sentiment de vulnérabilité qui peut accompagner la proximité avec l'essence de l'expérience vécue, sa reconnaissance et son expression par le sujet lui-même, et plus encore son partage au sein d'un groupe. Une tension peut s'installer alors entre le sentiment de sécurité lié au connu sur les plans identitaire, relationnel et de l'action et le sentiment de vulnérabilité que peut provoquer l'engagement dans un processus de changement. L'accompagnateur doit alors veiller sur les conditions permettant que l'évaluation de l'opportunité du changement soit plus attractive que celle des risques encourus.

Sur le plan du rapport à l'expérience se trouvent la responsabilité et l'intention première de veiller. Veiller en invitant chacun à rester toujours au plus près de son expérience immédiate où loge sa « force interne ». Veiller à maintenir une attention bienveillante sur la vie qui change et ne cesse d'émerger et de se dévoiler en des formes neuves au cœur des situations, des sujets en formation et des groupes auprès desquels nous œuvrons (Rugira & Léger, 2012). Sur le plan dialogique, il s'agit de veiller à la bienveillance envers soi-même, la sollicitude pour autrui et la solidarité groupale, un triangle au sein duquel nous pouvons en sécurité « nous pencher ensemble sur l'inconnu, l'ambiguïté, l'incertitude avec empathie afin que chacun puisse trouver sa voie » (Brown, 2014 : 16). Dialoguer avec soi-même, avec l'autre et les autres, demande également d'éviter le piège de l'emprise sur l'expérience (la sienne et celle d'autrui) tout autant que celui de l'abandon. S'en remettre à la rencontre avec soi-même et avec autrui, avec humilité et curiosité, éviter autant que possible de succomber à la tentation « d'aider » ou à celle « d'abandonner », c'est adopter une posture éthique, une posture de formation et de soin en direction de la résilience.

5. Conclusion

Tenir ouvert un espace de parole et d'écoute, créateur de liens vivants devient ainsi l'apprentissage d'un art de vivre, d'un art de vivre ensemble. Inspiré des philosophies de l'immanence, de la phénoménologie et de l'herméneutique appliquées dans des pratiques psychosociologiques, cet art permet la création d'œuvres d'humanisation qui se situent au-delà, traversent et dépassent les personnalités, les trajectoires de vie et les cultures en direction de l'expérience humaine universelle qui donne sens, relie et libère en direction de la résilience. Pour les formateurs et les accompagnateurs, cet art est un engagement éthique, car tenir ouvert un espace de parole et d'écoute créateur de liens vivants exige d'abord de pouvoir créer et garder un espace ouvert en soi, non seulement pour soi, mais aussi pour les autres. Cet espace est essentiel pour savoir saisir et pénétrer l'intelligence du moment, écouter attentivement et révérencieusement la vie qui cherche à émerger et à le renouveler en lui-même, en même temps que les personnes qu'il accompagne.

Références

- Bertrand, P. (2007). *L'intime et le prochain. Essai sur le rapport à l'autre*. Montréal, Canada: Liber.
- Brown, B. (2014). *Le pouvoir de la vulnérabilité*. Paris, France: Trédaniel.
- Dorion, H. (2009). *L'étreinte des vents*. Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.
- Frankl, V. (2005). *Découvrir un sens à sa vie : Avec la logothérapie*. Paris, France: Les éditions de l'Homme.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris, France: Maspéro.
- Jung, C. G. (1990). *L'âme et le soi : renaissance et individuation*. Paris, France: Albin Michel.
- Lefebvre, H., Levert, M. J., & Khelia, I. (2011). Un accompagnement personnalisé d'intégration communautaire en soutien au développement de la résilience: vers un modèle. *Développement humain, handicap et changement social*, 19(1), 103-110.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement. Une praxis pédagogique au sein d'un projet personnel de formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski.
- Rogers, C. (1979). *Un manifeste personnaliste*. Paris, France: Dunod.
- Rugira, J.-M., & Léger, D. (2012). Former et prendre soin dans les métiers d'accompagnement. Pour une pratique de veille au croisement du somatique, du praxéologique et du biographique. *Soin et Formation, revue Transverse*, 2, 63-81.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris, France: Presses universitaires de France.

Index des auteurs

B		K	
Briand, Monyse	953	Kimessoukié-Omolomo, Étienne.....	903
C		L	
Chassé, France	879	Lapointe-Gagnon, Myriam	903
Cousin, Vincent	933	Léger, Diane	953
D		M	
de Matos, Margarida Gaspar	860	Martin-Roy, Sarah	838
F		Moretto, Lucia.....	942
Fauché, Christelle.....	871	Morin, Sylvie	879, 895
Fuentes-Peláez, Nuria	850	Mundet Bolós, Anna	850
H		P	
Hernández-Córdoba, Ángela.....	889	<i>Pastor Vicente, Crescencia</i>	850
Humpich, Jean.....	924, 933	R	
I		Rugira, Jeanne-Marie	953
Ionescu, Serban.....	903	S	
Ius, Marco	942	Simões, Celeste	860
J		Social Adventure Team	860
Jolicoeur, Edith.....	838	Y	
Jourdan-Ionescu, Colette	824, 825, 903	Yagoubi, Amina	914
<i>Julien-Gauthier, Francine</i>	838		

Index des mots-clés

A

Accompagnement, 924, 933
 du changement humain, 954
Adolescents, 871
Agir créatif, 914
Autorégulation, 825

C

Colombie, 889
Corps ému, 924
Culture, 889
 de la résilience, 838

D

Dessin, 944

E

Éducation
 préscolaire inclusive, 838
Éducatrices
 point de vue des, 838
Enfants
 avec incapacités, 838
Éthique, 954
Expérience positive, 879

F

Facteurs
 de protection, 825
Famille(s)
 d'accueil, 895
Formation, 944, 954

I

Incertitude, 914
Ingénierie, 904
Intervention
 de résilience, 861
 systémique, 889

L

Langages artistiques, 851

M

Méta-synthèse, 904

Méthodologie, 871

P

Pédagogie
 perceptive, 924, 933
Pleine conscience, 825
Pratiques
 dialogiques, 954
 réflexives, 954
Préscolaire, 825
Programme
 écosystémique, 825
Protection
 de l'enfance, 851
Psychosociologie des relations humaines, 954

R

Reconnaissance, 914
Résilience
 assistée, 825, 838
 négociation de la, 944
 processus de, 933
Résultats, 871
Risque
 cumulatif, 861
 modérateurs de, 861

S

Santé
 des femmes, 879
Sciences
 économiques, 904
 environnementales, 904
Sociodrame, 944
Soin(s), 954
Soutien
 social, 895
Stratégie
 d'adaptation, 879

T

Théâtre, 871

V

Violence, 924
Vulnérabilité, 851