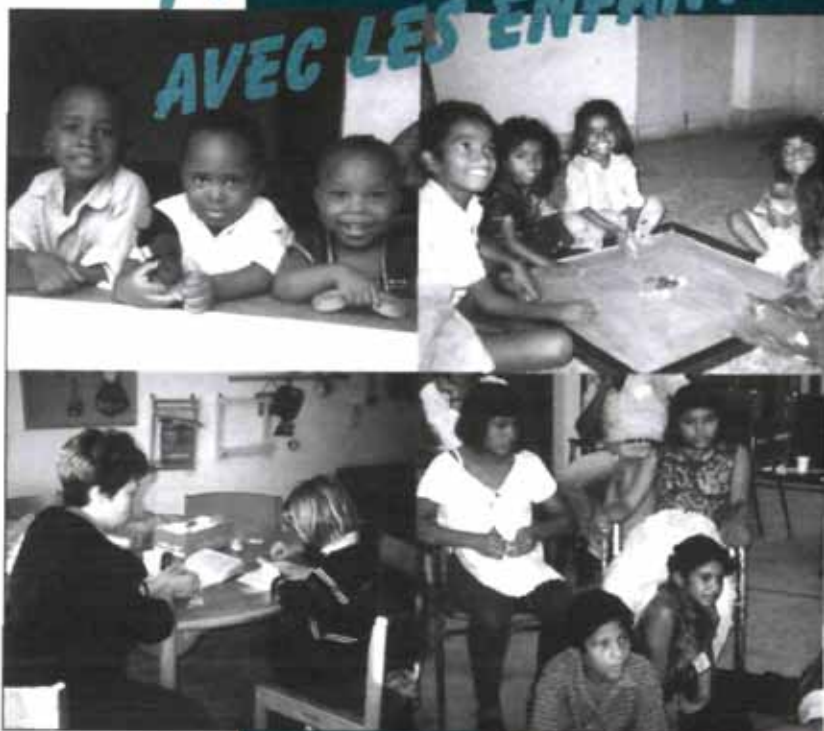


Clés pour devenir

**CINQ APPROCHES
POUR S'ENGAGER
AVEC LES ENFANTS**



Les cahiers du bice

Adresses du BICE

EN SUISSE

Secrétariat général

Délégation Régionale pour l'Asie

Délégation Régionale pour l'Europe Orientale

Représentation Permanente auprès des Nations Unies

Recherche et développement

11, rue Cornavin

CH - 1201 Genève

Tél. : (41-22) 731 32 48

Fax : (41-22) 731 77 93

E-mail : bice.geneve@bice.org

EN FRANCE

Siège social

Représentation Permanente auprès de l'UNESCO

70, boulevard de Magenta

F - 75010 Paris

Tél. : (33-1) 53 35 01 00

Fax : (33-1) 53 35 01 19

E-mail : bice.paris@bice.org

EN BELGIQUE

Délégation Régionale pour l'Amérique Latine

Délégation Régionale pour l'Europe Occidentale

Représentation Permanente auprès des Institutions Européennes

16, rue Stevin

B - 1000 Bruxelles

Tél. : (32-2) 231 03 88 - (32-2) 231 04 74

Fax : (32-2) 230 11 33

E-mail : bice.bruxelles@bice.org

EN ALLEMAGNE

BICE Deutschland e.V

Schillerstraße 16 - 77933 Lahr (Schwarzwald)

Tél. : 0 78 21 / 3 88 55

Fax : 0 78 21 / 98 57 55

E-mail : bice.d@t-online.de

www.bicedeutschland.de

EN COTE D'IVOIRE

BP 1721

01 Abidjan

Tél. : (225) 20 22 87 07

Fax : (225) 20 32 45 89

E-mail : bice-ci@africaonline.co.ci

La mission du BICE

Fondé en 1948, le BICE – Bureau International Catholique de l'Enfance – intervient pour défendre la **dignité et l'intérêt supérieur de l'enfant**. Il promeut les droits et responsabilités de l'enfant dans le **respect inconditionnel** de sa personne, sa famille, sa culture, sa communauté d'appartenance et sa religion. En combinant recherche, plaidoyer, engagement sur le terrain et actions de prévention, le BICE met en œuvre des projets destinés à protéger l'enfant exploité sexuellement ou par le travail, l'enfant dans la rue, la prison ou la guerre, ainsi que l'enfant handicapé. Il élabore des propositions avancées en matière de politiques de l'enfance.

Le BICE constitue une **plateforme de concertation pour la recherche et l'action**. En fonction des **besoins des enfants** et en faisant appel à leurs **capacités**, le BICE élabore des projets à court, moyen et long terme. Dans toutes ses actions, le BICE veille à promouvoir la **croissance spirituelle, l'ouverture interculturelle et les droits de l'enfant**. Il prend toujours en compte son **environnement familial**.

Le BICE est une **organisation non-gouvernementale de droit français (loi 1901) ayant pour objet exclusif l'assistance et la bienfaisance**. Il bénéficie du statut consultatif auprès de l'UNICEF, du Conseil Économique et social de l'ONU, et du Conseil de l'Europe. Il est en relations opérationnelles avec l'UNESCO et reçoit soutien et encouragements du Saint-Siège.

Clés pour devenir :

***CINQ APPROCHES POUR S'ENGAGER
AVEC LES ENFANTS***



***Bureau International Catholique de l'Enfance
Genève, 2001***

Edité par le Bureau International Catholique de l'Enfance
11, rue de Cornavin
CH - 1201 Genève - Suisse
Tél. : (41-22) 731 32 48 - Fax : (41-22) 731 77 93
E-mail : bice.geneve@bice.org
© 2001 Bureau International Catholique de l'Enfance
Imprimerie SADAG - 01200 Bellegarde-sur-Valserine - France
Photos : BICE

Table des matières

Préface	5
Introduction	7
I. Résilience : mythe ou réalité ?	9
La résilience : mythe ou réalité ?	9
Les études du développement	10
La vulnérabilité, l'invulnérabilité	11
Le coping et la résilience	12
Le soutien social et les réseaux	13
Et les professionnels ?	14
Conclusion	14
II. Humour, apprentissages et résilience	17
Vers une définition	17
Les trois modèles de l'humour	18
<i>Le modèle cognitif</i>	18
<i>Le modèle psychanalytique</i>	18
<i>Le modèle psycho-sociologique</i>	19
La transmission de l'humour et les stratégies d'apprentissage	20
<i>L'humour dans la famille</i>	20
<i>L'humour à l'école</i>	21
<i>Les apprentissages, le lien social et l'humour</i>	22
Des liens supposés entre humour et résilience	22
III. La philosophie pour enfants	25
La communauté de recherche philosophique	25
Le cadre de travail de la discussion philosophique	26
La formation du jugement	28
La philosophie pour enfants comme catalyseur de résilience	28
Et au-delà des enfants	30

IV. L'écoute	33
De l'importance à la nécessité d'écouter	33
Une pratique de l'écoute	34
Répondre de la parole	34
Un cadre à poser	35
 V. La spiritualité	 37
Résilience et spiritualité	38
Le cri de la transcendance	38
 Pour conclure	 41
 Annexe	 .
« Casita » : la construction de la résilience	45
 Bibliographie	 47

Préface

Le présent texte est issu d'un congrès que le BICE avait organisé en 1998 à Dorigny (Lausanne – Suisse), sous le titre prometteur « Clés pour devenir ». Le BICE voulait y présenter et approfondir des approches dites proactives qui l'inspirent dans son engagement pour les enfants : *la résilience, la philosophie pour enfants, l'écoute, l'humour, la spiritualité*. Cette liste n'est pas exhaustive. Un compte rendu de ce congrès ne fut pas planifié et il ne faut pas le chercher dans ce cahier. En effet, il aurait été impossible pour des raisons techniques et économiques de reproduire toute la richesse de ce congrès dans un compte rendu. Toutefois, compte tenu du grand écho que cet événement a eu, le BICE a jugé utile d'en laisser une trace, pour ceux qui étaient présents d'abord. C'est ainsi que le lecteur trouvera ici une série de textes inspirés en grande partie par les présentations et les ateliers de ce congrès. Ce cahier sera également utile à toutes les personnes qui s'intéressent à l'enfance en devenir.

Aucun de ces textes n'a été présenté exactement comme tel à Dorigny. Chacun a été au moins retouché, si ce n'est recomposé. Nous attribuons volontiers tout ce qui est de qualité aux présentateurs d'origine, les éventuelles faiblesses à notre rédaction.

Il ne s'agit pas de vérités absolues, ni d'une doctrine idéologique mais précisément d'idées qui peuvent inspirer, ouvrir de nouveaux horizons dans une variété de problématiques. Il semble que même après quelques années, ces idées n'ont rien perdu de leur fraîcheur et de leur pertinence.

Ne cherchez donc pas non plus des exposés complets sur un sujet. À chacun de voir comment ces réflexions se laissent concrètement intégrer – ou pas – dans son engagement professionnel ou privé. Le BICE espère que ce cahier contribuera à ce que les petites lumières de ces idées puissent continuer à stimuler nos intelligences, renforcer notre jugement critique mais aussi à réchauffer nos cœurs, pour le plus grand bonheur des enfants.

Stefan Vanistendael
Secrétaire Général adjoint
Responsable de Recherche et Développement

Auteurs des textes originaux

BREL SYLVIE

Psychologue, formatrice, chargée de projet à la Délégation Régionale du BICE pour l'Europe centrale et orientale, Paris, France

La discussion philosophique avec les enfants.

MANCIAUX MICHEL

Professeur émérite de Pédiatrie Sociale et de Santé Publique

Université Henri Poincaré, Nancy, France

La résilience : mythe ou réalité ?

NINGNOUN TOURE HILI

BICE, Abidjan, Afrique

L'écoute, un outil au service de la croissance psychologique de l'enfant. Cas de l'expérience du secrétariat Afrique.

ROUZEL JOSEPH

Psychanalyste et formateur en travail social, Montpellier, France

L'écoute et les douleurs : ça se discute.

RUEGG FRANÇOIS

Ancien secrétaire général du BICE Genève, Suisse

Introduction.

SASSEVILLE MICHEL

Professeur à la Faculté de Philosophie à l'Université de Laval, Québec, Canada

La pratique de la philosophie en communauté de recherche.

TESSIER GISÈLE

Professeur à l'Université de Haute Bretagne, Rennes, France

Humour, apprentissages, résilience : de l'album à Internet.

VANISTENDAEL STEFAN

Secrétaire général adjoint du BICE, Genève, Suisse

Résilience et spiritualité, préface, conclusion.

Remarques :

La plupart des textes dont s'inspire ce cahier ont été rédigés à partir de différentes présentations du congrès. Ils ont tous été soit modifiés, soit intégrés partiellement afin de redonner au lecteur l'essentiel de leur contenu et de faciliter la lecture.

La compilation des textes a été assurée par Isabelle Rüttimann, lic. phil., assistante sociale.

Introduction

« *Clés pour devenir* » – des clés pour quoi faire ? Dans les contes pour enfants qui finissent par un heureux mariage, le héros est toujours confronté, dans sa quête, à un certain nombre d'obstacles ou d'épreuves, pour gagner la main de la Princesse. Les mythes et les légendes ne nous disent souvent rien d'autre : voyez les 12 travaux d'Hercule, ou l'Odyssée... Dans un registre plus proche et plus récent, les jeux informatiques reprennent ce schéma, celui d'un parcours du combattant dont le résultat positif ou le bonus permettra au joueur de figurer sur la liste des héros à son tour.

Tout parcours, tout itinéraire, peut être naturellement et aisément assimilé à la vie, à la croissance, au chemin qui mène de la naissance à la mort. Ce chemin est une projection dans l'espace du temps qui passe ou du temps nécessaire pour voyager, c'est-à-dire pour grandir mais aussi pour mûrir ou pour jouer. C'est bien là une des données les plus fondamentales de la condition humaine.

L'objectif, toujours le même, est d'arriver au but : « *devenir homme* » comme on disait encore il n'y a pas 50 ans, ou d'arriver au ciel comme dans le jeu de « *hâte-toi lentement* »...

Même si ces expressions consacrées – et ce jeu – peuvent paraître désuets, il semble bien qu'implicitement, voire biologiquement au moins, on accepte encore généralement le fait que la vie humaine implique une croissance et que l'enfance en représente la période la plus remarquable parce qu'on y change le plus.

Les clés évoquent des portes et les portes s'ouvrent toujours sur un espace nouveau, sur un horizon à conquérir. Faute d'avancer on recule, on est éliminé ou on perd des points.

**« On ne devient pas malgré soi :
grandir implique une adhésion et un sens partagé »**

Cependant, quel que soit le véhicule emprunté pour accomplir le voyage, quels que soient les obstacles ou au contraire les facilités, le fait de grandir implique l'accord de la personne et la collaboration de sa volonté, en d'autres termes sa participation.

Mais si celui qui grandit ne voit pas le sens de cette croissance, s'il ne joue pas le jeu, il ne peut pas le gagner ! En d'autres termes, le château de la vie devient le château de l'absurde, décrit si magistralement par KAFKA.

Dans une société traditionnelle très structurée et homogène, les repères pour grandir sont donnés et des orientations sont proposées à des moments précis de la croissance par le biais de rites tels que le baptême au moment de la naissance. Ces rites figurent comme autant de portes qui donnent accès au cœur du château.

Dans la société ouverte que nous connaissons, le biologique est le plus souvent seul à marquer les étapes du parcours, le culturel étant en décalage ou en rupture, faute d'un environnement familial et social homogène.

C'est la raison pour laquelle les « clés » dont il sera question par la suite sont nécessaires aujourd'hui. Elles compensent en quelque sorte l'absence de repères et d'enseignement. Elles ne sont pas, telles que nous les envisageons, prises dans un contexte socio-culturel particulier, mais bien extraites pour que l'on puisse les saisir. Elles sont comme « *des vitamines ajoutées aux céréales du petit-déjeuner de nos enfants* ».

A une époque où le secteur social et éducatif subit de fortes pressions, recentrons-nous sur une espérance réaliste. Au lieu de réagir aux problèmes qui se posent, prenons les devants, et cherchons des « *clés pour devenir* ».

***« Les enfants ne vont pas devenir des personnes,
ils le sont déjà »***

écrivait KORCZAK en 1899. Ils sont des personnes à chaque moment de leur vie, à chaque étape de leur développement et, sous certains aspects, ils sont supérieurs aux adultes, en passion, en sensibilité, en spontanéité, en authenticité.

***« Il n'y a pas d'enfants,
il y a des êtres humains »***

déclarait-il. Il en résulte que les adultes doivent respecter le droit de l'enfant d'être lui-même. Il faut donc créer les conditions qui permettent aux enfants de devenir eux-mêmes et de se prendre en main.

Dans ce cahier, nous allons nous pencher sur cinq clés qui peuvent contribuer au devenir de chaque être humain :

- la résilience -
- l'écoute -
- l'humour -
- la philosophie pour enfants -
- la spiritualité -

RÉSILIENCE : MYTHE OU RÉALITÉ ?

Au cœur de nos échanges, un mot étrange, la « résilience ».

Emprunté au vocabulaire de la physique, ce mot signifie en sciences sociales : *« La capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisants, de conditions difficiles, de traumatismes parfois sévères. La référence au « bon » développement contient une double dimension éthique, par rapport au bien-être de la personne ou du groupe concerné ainsi que le bien-être de l'entourage. »*

Si la réalité de la résilience a toujours existé, son éclairage systématique à partir des sciences et des expériences pratiques est très récent.

Que pouvons-nous apprendre des enfants et des familles qui tiennent le coup malgré des conditions de vie très difficiles ? Les réponses à cette question nous permettront d'aborder bien des défis dans le domaine social ou pédagogique, dans un esprit constructif et centré sur l'éveil des ressources qui gisent en chacun de nous.

De nombreux éléments contribuent à la construction de la résilience de l'enfant. Nous en aborderons deux en particulier,

aux effets bénéfiques largement reconnus : l'écoute et l'humour. Mais penchons-nous en premier sur ce phénomène très discuté actuellement, nommé résilience.

La résilience : mythe ou réalité ?

« Un mythe est une représentation simplifiée et souvent idéalisée que des groupes humains élaborent ou acceptent à partir d'un fait et qui joue un rôle déterminant dans leurs appréciations et leurs comportements » (PETIT ROBERT, 1993).

Résilience : mythe ou réalité ? La question mérite d'être posée tant est grande la tentation d'habiller de vêtements neufs des concepts déjà existants pour leur donner ainsi l'apparence d'une nouveauté.

Nous allons essayer de répondre à cette question en envisageant successivement les étapes du développement de l'enfant, les concepts déjà anciens de vulnérabilité et d'invulnérabilité, le « coping » et la résilience.

Enfin, pour passer du concept à l'action nous examinerons le soutien social et les réseaux, ainsi que les nouvelles tâches des professionnels.

Les études du développement

Ce point, surabondamment documenté, n'est pas toujours appliqué par les professionnels de l'enfance.

Le développement procède par étapes, chacune d'elle permettant des acquisitions spécifiques. Ainsi le handicap d'un enfant est, en termes littéraux, l'abord d'une nouvelle étape du développement alors que les acquisitions de la précédente n'ont pas été entièrement assurées.

Toutefois, il faut reconnaître nos insuffisances en ce qui concerne la connaissance du développement prénatal, pourtant si important pour tout l'avenir de l'être humain puisque c'est à cette période que le cerveau connaît sa plus rapide et importante expansion. Il y a là un besoin considérable d'études pluridisciplinaires.

Mais il est important d'insister sur les besoins de l'enfant en développement, par exemple tels qu'ils ont été rappelés voici longtemps déjà par M. K. PRINGLE.

Tout enfant a besoin pour se développer harmonieusement d'amour et de sécurité, de confiance, d'encouragements et de compliments, de nouvelles expériences et de responsabilités à sa mesure.

Pendant sa petite enfance, c'est surtout au sein de sa famille, éventuellement élargie, qu'il doit pouvoir trouver réponse à ces différents besoins. Cependant, la socialisation de plus en plus précoce fait que ces tâches sont très vite partagées.

Dans une autre approche, ERIKSON rappelle les caractéristiques psychologiques de l'enfant aux différents stades de son évolution.

La prime enfance se caractérise, d'après lui, par une confiance élémentaire

créatrice d'espoirs alors que la méfiance bloque ce premier développement. Un peu plus tard, c'est l'acquisition progressive de l'autonomie, basée sur une certaine volonté d'indépendance mais contrariée quand la honte et le doute devant les échecs viennent affaiblir ce besoin d'indépendance. A l'âge du jeu, apparaissent l'initiative et le désir de donner un but à l'activité. L'âge scolaire est celui des applications et de la prise de conscience de la compétence ; c'est aussi malheureusement la période où beaucoup d'enfants développent un complexe d'infériorité quand ils ne parviennent pas à effectuer les tâches qui leur sont demandées.

Cette socialisation de l'enfant fait qu'il fonctionne dans un certain nombre de contextes de développement que BRONFENBRENNER a distingué en primaires et secondaires.

Un contexte primaire de développement est un type de contexte où un enfant observe et expérimente sous la guidance de personnes auxquelles l'attachent des liens affectifs.

Un contexte secondaire de développement est un type de contexte où un enfant consolide par lui-même ses expériences précédentes.

BRONFENBRENNER précise que le potentiel de développement d'un contexte éducatif dépend du soutien apporté par les tiers aux personnes en interaction avec l'enfant. Il est proportionnel à la quantité et à la qualité des liaisons avec les autres contextes du développement.

Le corollaire de ce dernier point est que le développement de l'enfant est en danger quand ces personnes en interaction avec l'enfant méprisent et minent l'action des autres contextes du développement : c'est

trop souvent le cas entre les professionnels – dans les lieux d'accueil par exemple – et les parents de l'enfant, spécialement quand ceux-ci sont d'un milieu modeste ou lorsque leur couple est fragilisé.

La vulnérabilité, l'invulnérabilité

Il n'est pas nécessaire d'insister sur ces concepts que E.J. ANTHONY et C. KOU-PERNICK ont rendus familiers à tous les professionnels de l'enfance.

C'est d'ailleurs un fait d'expérience que tout être humain passe, au long de son existence, par des situations et des périodes de vulnérabilité plus grande et peut en être sérieusement affecté, alors qu'à d'autres moments ou devant d'autres événements de vie, il peut faire preuve d'une résistance au stress parfois insoupçonnée.

Par ailleurs, certains enfants semblent beaucoup mieux armés devant les difficultés de l'existence, plus aptes que d'autres à s'adapter à des contextes changeants et parfois déstabilisants : la même remarque s'applique d'ailleurs à des groupes humains et en particulier aux familles.

La vulnérabilité biologique est connue de longue date et peut s'appuyer sur des données de biologie et d'immunologie, en ce qui concerne la résistance aux maladies infectieuses par exemple. La vulnérabilité psychologique est beaucoup plus subtile et difficile à définir.

Dans une approche pragmatique, la plupart des auteurs évitent de rechercher des déterminants génétiques ou acquis de la vulnérabilité ou de l'invulnérabilité et préfèrent préciser les caractéristiques qui différencient ces groupes l'un de l'autre.

Mais la vulnérabilité ne se présente-t-elle pas sous forme d'un continuum allant

de l'extrême fragilité à la plus grande résistance ?

Toujours est-il que, pour éviter le risque de blâmer la victime et d'étiqueter sous le nom d'enfants ou de familles à risque ceux qui se présentent comme fragiles et vulnérables, il vaut mieux parler de périodes et de situations à risque dans le cycle de la vie humaine et axer sa réflexion sur les événements de vie qui peuvent déstabiliser un sujet, par ailleurs normal, dans son développement.

Enfin, et c'est l'ouverture vers la résilience, il faut s'interroger avec PRIMO LEVI sur ces sujets sans doute vulnérables mais apparemment invincibles qui, placés dans des situations où d'autres perdent pied et s'enfoncent, parviennent à résister et à survivre.

Nul autre ne l'a mieux exprimé que cet auteur qui, à partir de son expérience de la déportation, a écrit dans son livre *« Si c'est un homme »* la phrase suivante : *« La faculté qu'a l'homme de se creuser un trou, de sécréter une coquille, de dresser autour de lui une fragile barrière de défense, même dans les situations apparemment désespérées, est un phénomène stupéfiant qui demanderait à être étudié de près. Il s'agit là d'un précieux travail d'adaptation, en partie passif et inconscient, en partie actif. »*

Pour conclure sur cette notion de vulnérabilité, on peut dire qu'elle suppose la possibilité de trouver pour chaque individu un milieu suffisamment peu pathogène pour qu'il puisse mener une vie « normale ».

Cependant, tout en agissant sur le milieu, il est également important d'entreprendre précocement une éducation au

risque et à la responsabilité dans un contexte affectif qui permette à l'enfant d'intégrer, d'abord sous la guidance de gens qu'il aime, puis seul, les expériences nouvelles qui font l'apprentissage de la vie et qui le rendent moins vulnérable aux dangers en tout genre.

Le coping et la résilience

Le « coping » – de l'anglais « to cope with », mal traduit en français par la locution « faire face » – est un mécanisme d'adaptation aux situations stressantes.

Il est d'observation courante dans l'étude du développement de l'enfant, et les professionnels connaissent bien ce mécanisme qui d'ailleurs perdure à la vie adulte et permet l'adaptation.

La résilience n'est-elle que le nouveau nom du « coping » ? Si elle n'était que cela, ce serait déjà un progrès puisque le terme est commun aux vocabulaires anglais et français où il désigne, d'après les sciences des matériaux, la capacité de résistance aux chocs et de reprise, même après un choc violent, de la forme initiale du matériau frappé.

« Mais la résilience est plus qu'une résistance limitée dans le temps : elle est la capacité à continuer, en dépit de ces chocs physiques ou psychologiques, à bâtir sa vie, puis à s'insérer d'une façon acceptable dans la société.

Cette « façon acceptable » n'est évidemment ni monolithique, ni une simple donnée.

Elle peut se décliner de multiples façons, parfois conflictuelles, au sein d'une même société. »

C'est sans doute EMMY WERNER qui en a apporté l'illustration la plus irréfutable dans

son étude longitudinale du développement d'enfants (de 0 à plus de 30 ans).

Parmi eux, certains qualifiés « à grands risques » dans leur milieu de vie à la suite de problèmes personnels ou familiaux ont réussi une scolarité normale et une insertion socioprofessionnelle et familiale satisfaisante malgré ce mauvais départ dans l'existence.

D'après S. VANISTENDAEL, la résilience est à la fois résistance à la destruction et capacité à se construire une vie riche en dépit de circonstances difficiles, d'un environnement défavorable, voire hostile.

Cet auteur la définit comme la capacité d'une personne (enfant, parent...) ou d'un système social (famille, communauté...) à bien se développer malgré des conditions difficiles.

La résilience, sans doute pour partie innée et pour partie acquise par un « précieux travail d'adaptation », s'inscrit dans la durée. Il s'agit en fait de stratégies individuelles ou collectives adoptées par des jeunes soumis en permanence au stress et à la violence.

Une meilleure connaissance des facteurs de résilience face aux facteurs de risque permet d'aller plus loin dans une démarche pro-active.

D'après N. GARMEZY, ces facteurs sont :
– des traits de caractère personnels, tels que l'autonomie, l'estime de soi, l'orientation sociale positive,
– une famille chaleureuse, unie, cohérente du point de vue éducatif,
– la disponibilité de systèmes de support extérieurs qui encouragent et renforcent les efforts de l'enfant.

Ce dernier point est essentiel quand la famille – pour des raisons qui souvent la

dépassent – est dans l’incapacité de jouer son rôle.

Ces facteurs qui favorisent la résilience s’articulent parfaitement avec les stades du développement d’ERIKSON décrits plus haut.

La confiance s’établit quand l’enfant est reconnu comme un être unique différent des autres et qu’il est en interaction positive avec son entourage, et en premier lieu sa mère. Ceci induit une dynamique du développement qu’en revanche la méfiance risque de bloquer.

L’autonomie naît du sentiment de sécurité et de la certitude d’être aimé suffisamment bien. Elle développe la volonté. L’initiative liée au jeu crée une série d’habiletés instrumentales, cognitives et sociales. Elle donne des buts à l’activité. Enfin l’application, mise en pratique des acquisitions précédentes, crée une sensation de compétence et développe l’estime de soi. Voilà donc des facteurs de résilience qu’il est important de mettre en œuvre dans l’éducation de chaque enfant.

Cependant, il existe aussi des facteurs de protection dont la connaissance est essentielle pour développer la résilience chez l’enfant.

Le premier est une attitude parentale compétente et une bonne relation avec au moins un des parents. En l’absence de cette relation parentale, la possibilité de s’appuyer sur un autre adulte aimé et aidant est une constante dans toutes les études.

Plus tard, le support de l’entourage humain, de l’environnement matériel, un meilleur réseau de relations sociales informelles, l’éducation et même l’engagement religieux (mais non sectaire) sont des circonstances protectrices face aux traumatismes.

On retrouve ces caractéristiques dans la présentation faite par deux auteurs américains, WOOLIN & WOOLIN, des « sept résiliences » ou plus exactement des sept composantes de la résilience qu’il convient de ne pas trop dissocier.

Il s’agit de la perspicacité, l’indépendance, l’aptitude aux relations, l’esprit d’initiative, la créativité, l’humour et la moralité fondée sur l’acceptation d’un code de valeurs. Les déductions possibles en termes d’éducation semblent évidentes.

Mais, comme toute caractéristique humaine, la résilience a ses limites et ses revers.

Par exemple, la résilience perdure-t-elle tout au long du cycle de vie ?

Il est permis de le penser mais on manque d’un recul suffisant pour le prouver. On peut penser aussi qu’elle peut varier dans le temps en fonction de nombreux facteurs : circonstances, événements de vie, environnement humain et matériel, santé physique et mentale.

D’après M. LEMAY, les revers possibles sont les désengagements relationnels, les attachements obsessionnels, la reconstruction imaginaire du passé, l’orgueil, l’arrogance, la rigidité mentale. On peut même constater des séquelles de nature psychosomatique.

La résilience se paye parfois d’un prix trop élevé. Là encore, des études sérieuses et suivies s’imposent.

Nous le voyons, la résilience nous conduit à changer un regard par trop perfectionniste sur la vie.

le soutien social et les réseaux

Le support social, c’est ce qu’une personne ou un groupe peut mobiliser et rece-

voir comme soutien soit dans la vie de tous les jours, soit dans des situations de crise, d'urgence, et qui peut prendre des formes matérielles (services rendus), financières, administratives et affectives.

Familles et réseaux du support social doivent désormais faire partie intégrante de toute action sociale ou médico-sociale qui se voudrait efficace et durable. Car l'action professionnelle, si précoce, si durable, si adaptée soit-elle, ne suffit pas, surtout lorsqu'elle reste mono-sectorielle.

Aucun professionnel, si bien formé soit-il, ne peut résoudre, à lui seul, les difficiles problèmes que pose la protection de l'enfance aujourd'hui. Plus que jamais, le travail en équipe s'impose, qui ne se résume pas à la seule juxtaposition d'actions non-coordonnées.

Et les professionnels ?

Il faut donc aller plus loin, et les professionnels des services sanitaires et sociaux doivent aider les enfants et les familles à prendre conscience de leurs compétences, à les développer, à devenir résilients.

Les personnels de protection maternelle et infantile parlent de plus en plus de leur rôle de « capacitation », c'est-à-dire de leur responsabilité à faire émerger et à utiliser ces compétences, ces capacités en matière de relations, d'éducation, de participation à la vie sociale.

A un niveau plus collectif, les professionnels doivent savoir mobiliser les ressources communautaires du support social, des réseaux de proximité, du bénévolat, de la vie associative. Car la communauté peut lutter contre l'isolement et la solitude, grands facteurs de vulnérabilité. Elle peut, par son action quotidienne, recréer du tissu

social, développer des solidarités de voisinage, assurer donc une véritable fonction de support social.

Mais la promotion de la résilience n'est pas de la responsabilité des seuls travailleurs sociaux et médico-sociaux. Elle requiert toute une série d'actions dont l'ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ a dressé la liste suivante :

- création d'environnements familiaux (ou substitutifs) capables de répondre aux besoins de développement des enfants,
- développement de l'autonomie, de l'estime de soi tout au long du cycle de vie,
- développement des ressources personnelles en termes de capacité et d'efficacité,
- disponibilité d'accueil pour les enfants et de soutien pour les mères seules,
- bonne intégration à l'école et dans la communauté,
- transfert des ressources de l'Etat vers les familles,
- situation économique favorable.

Conclusion

Au terme de ces considérations, la réponse paraît s'imposer : **la résilience n'est pas un mythe, elle existe vraiment.**

Nous en connaissons des modèles dans l'histoire, nous en côtoyons dans notre vie quotidienne car elle n'est pas réservée aux circonstances exceptionnelles.

Observation, approche clinique, abord scientifique lui donnent une réelle consistance. Mais il nous revient de la faire reconnaître et développer.

Pour cela, il nous faut croire, réfléchir, agir et espérer.

Croire en l'être humain, qu'il soit bébé, enfant, adolescent, adulte, vieillissant, quels que soient son état, sa misère, son malheur.

Croire en la vie aussi.

Réfléchir. Quelques jours avant sa mort, le grand pédiatre que fut Robert Debré écrivait : « *De quelque côté que nous nous tournions, le sort de l'enfant est en jeu. Il nous faut définir le sens de nos efforts pour l'améliorer.* »

Une telle démarche nécessite observation, réflexion, échanges, et aussi recherche.

Agir, ici et ailleurs. A temps et parfois à contretemps, en rupture avec les idées reçues, les théories à la mode, les idéologies dominantes, la pensée unique.

Agir malgré la disproportion flagrante entre le peu que nous pouvons faire et l'immensité des problèmes et de la tâche ; en nous rappelant le proverbe chinois : « *Beaucoup de petites choses faites en beaucoup de petits endroits par beaucoup de petites gens peuvent changer le monde* ».

Comment ne pas penser, en écho, à l'action de l'Esprit qui, si nous l'y aidons, peut « *renouveler la face de la terre* » ?

Espérer, malgré les difficultés des temps, les insuffisances et les erreurs des hommes, les défis gigantesques du troisième millénaire.

En espérant que celui-ci verra progressivement émerger une humanité résiliente.

Vécu

« *Quelqu'un qui a cru en moi* »

Pedro est un enfant de la rue en Amérique latine. Un jour, un éducateur le remarque et lui fait comprendre qu'il lui fait confiance. C'est le début d'un grand virage dans la vie de Pedro. Petit à petit, il accepte de rentrer dans un projet pour des enfants de la rue.

Maintenant, après des années mouvementées, marié, père de famille, il est devenu lui-même un excellent éducateur. Cela n'a pas toujours été facile pour lui et il ressent parfois douloureusement comment ces enfants le perçoivent comme quelqu'un de l'autre côté. Il est très apprécié dans son métier : il peut entrer dans une salle remplie de petits enfants venus des rues et, en une fraction de seconde, arriver à susciter leur enthousiasme. Il leur sourit et, dans la minute qui suit, ils chantent et dansent ensemble.

Si l'on demande à Pedro ce qui lui a permis de s'en sortir, il affirme : « *C'est avant tout parce qu'un jour j'ai rencontré quelqu'un qui croyait vraiment en moi, un éducateur* ».

HUMOUR, APPRENTISSAGES ET RÉSILIENCE

Les praticiens furent plus rapides que les chercheurs à reconnaître l'importance fondamentale de l'humour pour la construction de la résilience.

Dans ce contexte, l'humour est souvent ce sourire que l'on garde face à l'adversité. Nous trouvons l'humour au carrefour de deux chemins, celui de la confiance dans la vie et celui de toutes les incongruités de cette même vie, dont la plus classique est la tension entre l'idéal et la réalité.

C'est bien parce que l'humour se situe à ce carrefour précis qu'il nous permet de resituer nos difficultés dans une perspective plus large, de faire des découvertes, de nous libérer, de reprendre goût à la vie.

Vers une définition

L'humour désigne généralement un état d'esprit, qui permet de surmonter les contrariétés et les chagrins en les tournant en dérision : ainsi sont mis à distance, par le sourire, les affects trop pénibles.

« L'humour est donc une ressource pour nous aider à sortir des épreuves, et, dans ce sens existentiel, il a peut-être des relations avec la résilience. »

L'humour est dans cette définition plutôt succincte ce que les Américains nomment « humorism » et permet d'améliorer, comme disent les psychologues, les facteurs de « coping » face aux chagrins et stress de la vie, que nous soyons des adolescents ou des adultes. Car les études empiriques semblent montrer que les jeunes enfants sont tout à fait dépourvus de cet « humorism », de cette capacité à se moquer de soi-même, alors qu'ils sont de riches producteurs précoces d'humour gestuel et verbal.

De façon plus littéraire et plus culturelle, ce que l'on peut définir aussi comme l'humour juif, selon la définition de JUDITH STANDOR, c'est cette façon de rire de tout de peur de devoir en pleurer. Cette définition s'illustre aussi bien dans les films de WOODY ALLEN que dans celui de ROBERTO BERNINI, « *La vita è bella* ».

Plus largement, le concept d'humour renvoie au comique, au risible, à ce qui prête à rire et à se moquer. Cependant, l'humour ne se confond pas avec le comique, qui est un concept très large : *« L'humour naît de la prise en compte simultanée de deux systèmes de représentation, qui se trouvent brusquement en conflit, ou qui se télescopent. »*

Dans les années 60, on a parlé de l'effet de « bissonciation » pour expliquer cette brusque étrangeté qui nous saisit et nous fait sourire.

Il y a un sentiment de décalage, de distorsion, entre les faits attendus et les réalisations, entre les modèles connus et leur actualisation loufoque, entre les stéréotypes et leur soudain détournement. D'un coup, la vision du monde dérape mais de façon contrôlée par le contexte, sinon nous tomberions dans l'absurde ou l'inquiétant. Nous ne ririons plus, nous serions dans le monde de l'angoisse.

C'est le contexte intentionnel des acteurs qui permet de différencier une scène drôle d'une scène incongrue, celle qui consiste par exemple à promener un homard au bout d'une laisse (ce qui arriva au poète GÉRARD DE NERVAL, à la fin de sa vie).

La frontière est étroite entre le drôle et le bizarre, l'humour et la folie, et nous pouvons dire que l'humour a des liens avec le dérapage, l'incongru mais dans la mesure où cette incongruité est susceptible de résolution. C'est cette résolution qui nous rassure et nous fait rire, comme lorsque nous comprenons la chute d'une histoire drôle fondée par exemple sur le double sens d'un mot.

Comme le disait UMBERTO ECO : « *Si nous rions lorsque quelqu'un reçoit une tarte à la crème, c'est parce que les tartes à la crème sont faites pour être mangées, non pour être jetées à la figure des gens* ».

Les trois modèles de l'humour

Le modèle cognitif

Cette réflexion d'UMBERTO ECO nous permet d'évoquer l'une des principales

interprétations de l'humour, celle qui se place dans le champ de la psychologie cognitive.

C'est un champ très travaillé par les Américains et on peut définir dans ce champ la création et la compréhension de l'humour comme la résolution d'un problème cognitif : cette définition s'applique très bien aux supports utilisés par les études anglo-saxonnes qui sont très souvent des histoires drôles et des images drôles.

Chez les enfants, on a cherché à savoir à partir de quel âge ils étaient sensibles à l'humour des mots et des images et si cette compétence était liée à leur niveau intellectuel, dans le cadre défini étroitement par la psychologie de J. PIAGET et la notion de « stades » cognitifs. En ce sens, le sourire naît d'une incongruité perçue et résolue. « *L'humour a à voir avec l'esprit.* »

Le modèle psychanalytique

Cependant, cette vision très cognitive de l'humour ne doit pas en occulter une autre, de type clinique, en particulier celle que l'on peut découvrir dans un petit livre écrit par SIGMUND FREUD il y a près de 100 ans : « *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient* ».

Dans cette perspective, l'humour a à voir avec l'humour et avec les profondeurs de l'inconscient : il permet à quelque chose qui est normalement refoulé (par les convenances sociales) de s'exprimer, et de se dire sans cependant déroger tout à fait à ces mêmes convenances.

Par exemple, FREUD insiste sur toutes les histoires drôles liées à l'évocation voilée de la sexualité, ou à celles qui tournent en dérision les puissants, l'administration, les pouvoirs établis ; l'humour est une sorte

de permission que s'octroie le « ça »¹ aux dépens du « surmoi »², dans des formes socialement tolérées.

FREUD différenciait ainsi un humour « inoffensif » sur les sons et la langue, celui des très jeunes enfants, de l'humour « tendancieux », celui de l'enfant plus âgé et de l'adulte. Ce dernier se caractérise par l'usage de procédés plus complexes, comme la métaphore, la condensation des mots, le calembour, l'allusion, la paronymie, et autres techniques de « l'esprit ». En ce sens, le sourire naît d'une agression dissimulée.

Il est bien évident que les deux modèles que l'on a présentés se tournent le dos, l'un valorisant le conscient, l'autre l'inconscient. Il n'y a pas à choisir : ils éclairent deux aspects d'un univers difficile à cerner. Mais si le modèle freudien était inopérant, nous ne comprendrions pas pourquoi, par exemple, les jeunes enfants rient si fort des « histoires de Toto », toujours plus ou moins scatologiques et plus ou moins scabreuses. Or, elles font, vers 8-10 ans, le régal des cours de récréation.

Le modèle psycho-sociologique

Enfin, nous pensons qu'il faut ajouter à ces deux modèles un autre modèle, soutenu par les recherches empiriques sur les productions humoristiques des enfants : le modèle psycho-sociologique de la reliance sociale.

En effet, l'humour en tant que jeu de mots n'a pas toujours une visée secrètement agressive : l'humour a à voir aussi avec l'amour. Très tôt dans l'éducation des

jeunes enfants, la lecture de livres drôles est un moment de connivence, de proximité entre l'adulte et l'enfant.

Il y a du contact social fort dans ces « formats » de socialisation dont parlait J. BRUNER et il s'y échange beaucoup plus que de l'information, ne fût-ce que par le contact corporel fort qui y est associé, à la maison ou à l'école autour de la maîtresse.

A ce propos, on constate que le fait de ne pas raconter d'histoires aux sourds crée un manque par rapport à tout cet étayage affectif et cognitif où il se passe quelque chose d'intime et de partagé.

On se rapproche ici du concept de résilience dans la mesure où l'humour fonctionne très souvent, du moins chez les jeunes enfants et les adolescents, comme un agent qui facilite les rapports sociaux entre deux ou plusieurs personnes.

Bien des moments de jeu verbal collectif, de drôlerie partagée entre enfants n'ont rien d'agressif. Il s'agit plutôt d'une joyeuse surenchère verbale, où chaque enfant marque sa présence, se positionne par sa parole dans le groupe et y va de son « bon » mot.

Le modèle d'un développement psycho-social de l'humour et d'une fonction socialement intégrative nous paraît devoir être particulièrement étudié : en ce sens, le sourire naît d'une expérience sociale réussie.

Ce modèle cadre étroitement avec les études de terrain qu'on peut mener sur la production d'humour, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents entre eux, dans le « groupe des pairs ».

¹ Ça : ensemble des pulsions inconscientes.

² Surmoi : l'une des trois instances (moi, ça, surmoi) de la personnalité, le surmoi se développe dès l'enfance par l'intériorisation des interdits.

Avec l'âge, il se crée une connivence qui s'élargit, par le verbe, bien au-delà de la famille, aux pairs et aux amis. Or on sait que l'adolescence est l'âge où un certain conformisme est recherché, le moi individuel cherchant à s'étayer sur le moi collectif. Cette marque de l'humour est une manifestation de la valorisation du groupe, à l'époque de la vie où les problèmes identitaires sont dominants, et où l'adolescent peut dire : « *Il y a plusieurs moi en moi* ».

La transmission de l'humour et les stratégies d'apprentissage

On doit, dans cette perspective, se poser la question suivante : « L'humour s'apprend-il, s'enseigne-t-il, se transmet-il ? Et si oui, par quel processus ? »

C'est une question fondamentale car le fait d'être un enfant résilient, selon ANTOINE GUEDENEY, pédopsychiatre, implique « *autonomie, sens élevé de sa propre valeur, volonté et capacité à planifier, enfin sens de l'humour* ».³

L'humour dans la famille

De fait, de nombreuses études tendent à établir que des comportements familiaux influencent la sensibilité infantine à l'humour. Une enquête longitudinale de la FELS NURSERY, rapportée par P. MAC GHEE en 1980, étaye cette hypothèse sociale. Mais

elle n'exclut pas une part tenant à une prédisposition des enfants. Ainsi MAC GHEE souligne que la fréquence des comportements fantaisistes chez les enfants observés est corrélée avec :

- la quantité de rires manifestés devant la drôlerie des autres enfants,
- des caractéristiques très précoces tenant à l'attitude de la mère avec l'enfant (attitude ludique).

Il est important de noter cela car l'humour, semble-t-il, a quelque chose à voir, pour se développer, avec le lien, l'attachement, et un attachement confiant d'abord en famille, avec au moins l'un des parents.

Plusieurs observations de chercheurs comme PAULE AIMARD et DOMINIQUE TAULELLE, par exemple, ne confinent pas l'humour à une dimension verbale. Il est même vraisemblable que l'humour, lié à une volonté de faire et de jouer, est d'abord très corporel, non verbal et étroitement lié au jeu de « faire-semblant ».

PAULE AIMARD rapporte l'attitude d'un enfant de deux ans qui, pressé par sa mère de s'habiller, vient à elle en riant après avoir mis sa culotte sur sa tête, comme s'il s'agissait d'un chapeau.⁴

Dans cette perspective l'humour s'apprend, s'enseigne subrepticement en famille d'abord, et constituerait une forme d'habitus ludique qui est d'abord pratiqué dans un cercle étroit avant de s'exercer dans le cercle élargi de l'école puis de la bande des

³ In *Ces enfants qui tiennent le coup*, dir. BORIS CYRULNIK – 1998

⁴ Des travaux ont été faits sur les manifestations verbales de l'humour qui sembleraient apparaître vers deux ans et demi. Plus tôt, il s'agit davantage de jeux, de métaphores que l'enfant exprime mais sans sourire, comme s'il observait des choses qui se ressemblent. Or ces observations sont recodées en « drôle » par la communication avec l'adulte présent.

copains à l'adolescence. Les tribus de connivence se succèdent et s'élargissent.

Tout commence par la métaphore, l'observation par le jeune enfant du même et du non-même, d'abord à partir d'objets qui se ressemblent, puis, plus tard, à partir de mots qui se ressemblent et présentent des consonnances.

Cependant, ce genre de fantaisie très précoce ne vient là que pour nous confirmer que la genèse de l'humour est bien sociale et liée aux conditions d'écoute et de communication dans la famille. Ce que confirme PAULE AIMARD : « *L'enfant qui vit dans un bain de langage d'où toute fantaisie est exclue, avec une mère qui n'a guère la spontanéité de proférer d'autres paroles que le strict minimum dans ses premiers contacts, a toutes les chances de ne pas être très préparé aux plaisirs du calembour et aux modestes mais authentiques joies du bavardage* ».

Des chercheurs anglo-saxons, qui ont travaillé sur la créativité des enfants, ont aussi montré le lien entre les « styles d'interaction » dans l'environnement des enfants et leur fantaisie, verbale et non-verbale.

Enfin des études ont été conduites auprès d'enfants psychotiques : les parents de l'échantillon, plus fréquemment que les autres parents, ne peuvent ni ne savent raconter des histoires à leurs enfants ni jouer avec eux. Ces parents se sont montrés souvent incapables de se remémorer leurs propres jeux d'enfance, autres que des jeux de plein air.

Nous pouvons conclure qu'une harmonie minimale entre l'enfant et les membres de la famille ainsi qu'une valorisation des productions langagières est sans doute nécessaire à la naissance et au développement de l'humour enfantin.

Enfin les enfants apprennent surtout, comme le remarquait ANNE PERRET-CLERMONT, « *un système de rôles, un mode d'existence, une manière d'être, quelles sont les choses importantes de la vie et en particulier de la vie de leurs parents* », ce qui est bien plus important que les manipulations langagières elles-mêmes.

L'humour à l'école

L'école traditionnelle se méfie de l'humour : il est lié à la dérision, à l'impertinence et à la subversion. L'ange chante et le diable éclate de rire. De la même façon, l'école se méfie du jeu et ne le tolère que lorsqu'il peut favoriser les apprentissages les plus sérieux.

Même certains de ses défenseurs, comme les pédagogues de l'Ecole Nouvelle, FREINET, FÉRIÈRE ou CLAPARÈDE en ont une vision particulière : « *Apprenons à l'enfant à jouer au travail* ».

C'est pourquoi, s'il est introduit, dès la maternelle, à travers les albums de la littérature de jeunesse, l'humour reste lié à des objectifs de développement de la compétence langagière ou de la compétence en matière de lecture d'image, mais n'est pas valorisé par lui-même.

Dans ce sens, le développement de l'humour n'est pas cité par les enseignants comme un objectif pédagogique. Ce qui est regrettable, car les résultats d'expériences américaines toutes récentes d'apprentissage de notions de biologie et d'écosystèmes par des enfants d'une dizaine d'années rapportent qu'un groupe d'enfants qui avaient pratiqué un jeu de cartes, au cours duquel ils s'identifiaient à des éléments et à des organismes vivants qu'on avait présentés dans le cours, avait nettement mieux intégré ces notions savan-

tes que les enfants d'un deuxième groupe qui avaient eu un enseignement traditionnel. Ces derniers n'avaient pas « joué » ni « incorporé » en quelque sorte le concept de l'adaptation du vivant.

Les apprentissages les plus cognitifs, loin d'être affaiblis, sont donc favorisés par des supports ludiques.

Les apprentissages, le lien social et l'humour

Une dimension importante de l'apprentissage en classe est la mise en commun des trouvailles, des propositions faites en grand groupe ou petits groupes, dans une ambiance détendue, qui supporte mal l'évaluation sommative traditionnelle ou la compétence solitaire.

Il y a dans ce travail de co-construction d'une production une nécessaire attention aux propositions des autres, une ouverture nécessaire aussi à la discussion, au débat d'idées, qui nourrit le lien social. Dans ces activités, trop rares dans l'école, il n'y a ni premier, ni dernier, mais seulement du travail et du plaisir partagés⁵.

Or, l'humour se vit dans un partage, il est social, par sa nature, sa genèse et ses processus de développement : seul l'idiote ou le démon rit seul.

L'humour se développe implicitement à partir de modèles, parfois de façon très comportementale, et certains maîtres, plus que d'autres, tentent cette aventure sociale que constituent les conduites humoristiques.

L'humour des adultes⁶ peut provoquer une dédramatisation des choses et instaurer un climat de détente propice au dialogue et à l'apprentissage.

Des liens supposés entre humour et résilience

La difficulté pour le psychologue consiste à devoir durablement en rester au stade de l'hypothèse, lorsqu'on suppose un lien entre la résilience et l'humour comme processus de distanciation critique (par rapport aux données logiques, aux conventions sociales, aux stéréotypes et aux épreuves vécues personnellement). Car la capacité de résilience n'est pas facilement observable dans une dimension de type stimulus-réponse.

Dans des recherches empiriques, il n'apparaît que très peu d'humour verbal d'enfants relevant de ce que l'on peut appeler au sens plein « humorism ».

Plus tard, les goûts des adolescents en matière de lecture de loisir amusante ne sont pas sans relation avec une stratégie de « coping » destinée à mettre à distance les problèmes de leur âge.

La lecture passionnée d'ouvrages humoristiques correspond sans doute à un besoin de retrouver par la dérision, pour mieux s'en distancer, tous les problèmes relationnels qu'ils rencontrent : conflits parentaux, conflits avec l'école, problèmes corporels (look, acné, disgrâce et problèmes sexuels...) qui envahissent l'existence de tout adolescent normalement conformé.

⁵ A noter également, à travers des micro-analyses de situations de classe, que ces apprentissages cognitifs et surtout socio-cognitifs impliquent un style éducatif ouvert de la part du maître, qui doit se montrer lui-même assez tolérant et capable d'humour.

⁶ L'humour, pas le cynisme ou la moquerie, l'ironie.

Dans les goûts et les pratiques langagières et culturelles des adolescents, l'humour a des liens avec les peurs, les épreuves, les blessures et par là même avec les moyens de les mettre à distance. C'est sans doute à l'adolescence, où le jeune dispose d'une plus grande capacité de choix et d'expression que l'enfant, que les liens entre humour, processus de mise à distance et difficultés existentielles se révèlent les plus visibles.

Cependant, à dix-huit ans comme à huit ans, l'humour apparaît comme un facteur

de socialisation, d'inscription dans un groupe et de facilitation sociale, bien plus souvent que de rupture : c'est l'ironie qui coupe, qui blesse, qui sépare. Mais il y a dans l'humour, comme le disait JEAN HOUSSAYE, quelque chose qui a à voir, à tout âge, avec l'amour, avec l'affectivité, avec la proximité.

« Il y a dans l'humour aussi quelque chose à voir avec la résistance aux difficultés, et même avec la résilience – malgré son mystère. »

Vécu

« Pour conserver l'estime de soi »

« L'humour peut être d'un grand secours pour des enfants en difficulté. Loin d'être évasion de la dure réalité, il permet au contraire de l'intégrer de manière positive, par le sourire, dans une vie souvent difficile.

C'est ainsi que j'aide des enfants employés domestiques à conserver un minimum d'estime de soi. Ces enfants subissent en effet une énorme pression, de la part de leurs employeurs, pour rejeter leurs origines et remplacer leurs valeurs par des valeurs matérialistes. Ils se protègent alors en tournant ces dernières valeurs en ridicule.

Il faut d'ailleurs être prudent dans ce domaine car on frôle là une perversion de l'humour : la dérision et le cynisme. »

Sœur Maria, religieuse en Inde

LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

Il nous paraît utile de faire connaître une démarche spécifique qui peut contribuer à générer la résilience : la « philosophie pour les enfants ». Elle touche nombre de champs d'application importants pour la résilience, comme le réseau de relations sociales, l'acceptation de soi et des autres, la découverte de sens, le développement de compétences, l'estime de soi, voire l'humour. Elle met en valeur les capacités de tous les enfants, des enfants démunis en particulier.

Les effets bénéfiques de cette démarche sont attestés par de nombreuses recherches et les résultats vont bien au-delà des objectifs premiers de son concepteur.

Dans la « communauté de recherche » (voir plus loin), l'enfant chemine dans sa quête du sens, sens de sa vie. Par la parole, l'enfant prend conscience de sa créativité et de sa capacité à innover pour faire face aux problèmes.

Dans un monde où la responsabilité est trop identifiée à la seule maîtrise du destin, il est important de retrouver le sens de ce qui échappe à notre maîtrise mais qui contribue en même temps à notre croissance humaine, comme la naissance et la mort, l'amour et l'humour. Sans notion de concepts comme la justice, la vérité, la beauté, la liberté, l'identité, le temps, l'in-

tuition, les enfants et les adultes auraient beaucoup de difficulté à saisir la signification de leur expérience.

Dès le départ, éliminons un préjugé : l'idée de relier la philosophie avec les enfants n'est pas récente. Déjà, au Moyen-Âge, on invitait les enfants à s'initier, vers l'âge de 12 ans, aux principes de la logique.

Ce que notre époque apporte de particulier dans cette longue histoire des rapports entre la philosophie et les enfants, c'est l'élaboration et la mise en place d'un programme structuré permettant aux enfants, dès la maternelle, de pratiquer l'ensemble des disciplines qu'on retrouve en philosophie (éthique, esthétique, logique, métaphysique, etc).

On doit l'existence de ce programme à un philosophe américain, MATTHEW LIPMAN : à la fin des années 60, il émet l'idée de proposer une démarche philosophique aux enfants, qui puisse dès lors servir d'instrument pour la formation intellectuelle et morale des adultes de demain.

La communauté de recherche philosophique

S'il fallait choisir un mot-clé pour cerner le fondement de cette approche éduca-

tive, il serait précieux d'opter pour le mot **dialogue**.

Dans la mesure où l'objectif central de ce programme est d'aider l'enfant à se développer dans ses dimensions intellectuelles et morales, dans la mesure, également, où ce développement présuppose de la part de l'enfant qu'il s'engage activement dans un processus réflexif (car on apprend à réfléchir en réfléchissant tout comme on apprend à marcher en marchant) et où le dialogue est l'outil par excellence pour stimuler la réflexion – et non l'inverse comme on est habitué à le penser – il devient plus facile de comprendre pourquoi les fondateurs de ce programme ont tout mis en œuvre pour insérer le dialogue au cœur même de cette démarche.

Ainsi, la pratique de la philosophie pour les enfants se situe dans une structure de communication qui, d'une part, donne aux enfants le choix des thèmes de discussion et d'autre part passe d'une pédagogie de la diffusion à une pédagogie du dialogue.

Cette pratique – la transformation de la classe en une communauté de recherche – ne modifie pas les caractéristiques fondamentales entre « l'adulte-enseignant » et « l'enfant-élève », en particulier les différences qui sont liées à la dépendance matérielle et affective de l'enfant vis-à-vis de l'adulte et celles qui concernent le rapport au temps, à l'expérience, au langage.

Cependant, la présence du dialogue modifie considérablement les rapports de pouvoir entre les partenaires : les différences ne sont plus exploitées dans un rapport d'autorité au détriment de l'élève. A ce niveau d'échange, l'objectif est de favoriser la pratique et l'apprentissage de la réflexion.

La socialisation du savoir est favorisée par les interactions nombreuses des participants, élèves et enseignants. Les enfants reprennent les commentaires de leurs camarades pour les compléter, les nuancer, les reformuler. A long terme, ils intériorisent le modèle de questionnement et de recherche qu'ils exercent oralement entre eux.

La connaissance ainsi construite prend sa source dans les rapports intersubjectifs qui se nouent entre les enfants. Ces rapports, en retour, entraînent la flexibilité, l'ouverture au changement et la reconnaissance de la faillibilité de la connaissance humaine.

Il existe également une série d'applications de la philosophie pour enfants qui dépassent le cadre scolaire. Ces applications ne s'appellent peut-être pas « philosophie pour enfants », au sens strict du terme, mais elles se révèlent fort utiles dans plusieurs situations sur le terrain.

Le cadre de travail de la discussion philosophique

Conformément à la méthode de MATTHEW LIPMAN, le groupe de discussion « communauté de recherche » travaille à partir d'un **support**, des romans philosophiques abordant chacun délibérément certaines branches de la philosophie, par exemple la logique, l'éthique....

Ces supports sont très utiles car, en plus d'être adaptés à l'âge des enfants, ils traitent de sujets quotidiens. Or, c'est réellement ce lien avec leur vie de tous les jours qui intéresse les enfants.

Cela ne signifie pas qu'il n'y a plus, ou que ce ne sont plus des questions philosophiques. Au contraire. En effet, c'est par de

simples questions comme : « *Pourquoi untel réagit comme ça ?* », « *Pourquoi se passe-t-il telle chose ?* », « *Quel lien les mathématiques ont-elles avec notre quotidien ?* » que la philosophie pour enfants est utilisée dans certaines pratiques, afin notamment de donner du sens à l'école, ou au moins de comprendre l'intérêt de matières comme les mathématiques ou l'histoire qui n'ont selon eux pas de lien avec leur vie quotidienne.

Dans le cadre de la discussion philosophique, le roman lui-même n'est pas forcément nécessaire. On n'est pas obligé de prendre ce support-là, même s'il est toujours nécessaire d'avoir une base. Si l'animateur pose lui-même « ses » questions : « *aujourd'hui on va parler de l'amour, de l'amitié, de la beauté...* », ça ne fait pas forcément partie des questions les plus pertinentes, « urgentes » pour les jeunes et/ou les enfants au moment de la séance de discussion philosophique.

Mais si l'on prend un support, une pièce de théâtre, une vidéo ou un tableau par exemple, on va susciter le questionnement au sein du groupe (ce qui est la technique de la philosophie pour enfants), et ce sont ces questions-là, formulées par eux-mêmes, qui intéressent directement les enfants ou les adolescents.

Ensuite, parmi leurs questions, on vote celle à partir de laquelle le débat va être lancé. A partir de là on est certain de discuter un point qui intéresse l'ensemble des participants. Le support est donc le premier élément essentiel du cadre.

Ensuite il y a un second élément essentiel dans la pratique de la discussion philosophique : **l'animateur du débat.**

Le dialogue est une dimension importante du dispositif, mais il s'exerce dans un cadre défini, « protégé ». Garant du respect des règles de communication, l'animateur est aussi présent pour relancer la discussion qui n'est pas une discussion à bâtons rompus. Il permet d'éclaircir les questionnements, les critères sur lesquels un énoncé se fonde, de faire émerger les présupposés. Il demande des exemples, réclame des contre-exemples, en propose éventuellement. Il n'est cependant pas un dispensateur de savoir(s) car nous ne sommes pas ici dans le cadre d'un transfert de connaissances, de concepts philosophiques.

D'ailleurs les adolescents n'écoutent pas la réponse quand ils interpellent directement l'animateur : « *Et vous, qu'est-ce que vous en pensez ?* ». Seul un questionnement en réponse retient leur attention.

C'est ce qui différencie l'enseignement de la philosophie tel qu'il est pratiqué au lycée en France tout comme aux Etats-Unis et cette méthode, qui peut être appliquée dès la maternelle.

Il s'agit plutôt d'une attitude philosophique que d'un enseignement de la philosophie, et cette attitude peut être adoptée dans toutes les disciplines.

En ce sens, c'est une approche utile aux formateurs et c'est aussi une réelle formation pour les jeunes qui commencent à travailler et à penser dans cet esprit de remise en question (pas fondamentale, c'est-à-dire pas « de soi, » mais « de la manière dont on pense »), de curiosité, de questionnements philosophiques et intellectuels.

Par la suite, ces jeunes vont poursuivre dans cette perspective et seront des adultes responsables, des citoyens ayant développé leur propre jugement. Ils seront capables d'adopter la même attitude,

d'appliquer la même démarche dans les rapports avec leurs propres enfants, dans leur vie professionnelle aussi.

On retrouvera peut-être alors justement au niveau professionnel l'interaction qu'il est rare d'observer actuellement en France.

L'animateur garantit le respect des règles de communication et veille aussi à ce qu'il n'y ait pas de jugement à l'intérieur du groupe : si on est là pour construire son jugement, ce n'est surtout pas un jugement sur les autres.

Un des thèmes récurrents dans les discussions avec les adolescents porte d'ailleurs sur la moquerie, la peur, l'importance du regard des autres, particulièrement en milieu défavorisé. Le groupe doit inspirer confiance à chaque personne, de manière à ce que chacune expose ses idées, défende ses opinions, argumente sans être jugée.

Alors entendre un jeune dire avoir appris, grâce à la philosophie pour enfants, qu'on ne peut pas juger une personne sur ses opinions, cela est vraiment un résultat tangible exceptionnel et très encourageant.

La formation du jugement

S'il fallait précisément identifier un élément qui puisse représenter la caractéristique fondamentale du développement intellectuel et moral favorisé par le programme de philosophie pour enfants, il faudrait alors parler du jugement.

La formation du jugement représente l'essentiel de l'effort éducatif visant le développement intellectuel et moral.

Le jugement dont il est question porte sur le probable, sur ce qui n'a qu'une certaine chance de se produire et consiste à discerner correctement ce qui est juste de

ce qui ne l'est pas. Or, il semble que cette compréhension adéquate présuppose la capacité de bien penser, délibérer. Par conséquent, si on vise à développer le jugement des enfants, il importe de créer une situation qui leur permettra de s'engager dans un processus de délibération.

Or, la communauté de recherche est un moyen particulièrement bien adapté pour favoriser le processus de délibération puisqu'elle invite les participants à s'engager dans un processus d'enquête où chacun est amené à mieux comprendre ce que les autres disent. Ce faisant, elle conduit chaque participant à prononcer un ensemble de jugements.

Ce qui est visé par une approche comme celle de la philosophie pour les enfants, c'est la formation du jugement pratique, c'est-à-dire du jugement du conseiller qui porte son regard sur un monde où la contingence et le changement sont des éléments primordiaux.

Somme toute, la communauté de recherche permet de créer un monde commun, c'est-à-dire un monde partagé par ceux qui, éprouvant quelque chose, cherchent à dire ce qu'ils éprouvent, disant ce qu'ils éprouvent, peuvent comprendre ce qu'ils éprouvent, et comprenant ce qu'ils éprouvent, peuvent espérer s'entendre sur ce qu'ils disent.

La philosophie pour enfants comme catalyseur de résilience

Une approche comme la philosophie pour enfants nous conduit au cœur de l'**interaction**, de la **participation**, de l'**écoute**, du **dialogue**, mais aussi des grandes questions philosophiques dont on a oublié,

devenu adulte, le caractère fondamental pour les enfants, et particulièrement celui de la question du **sens de la vie**. Il faut souligner ici que tous ces **mots-clés** sont des facteurs de résilience.

L'objectif premier de la philosophie pour enfants telle qu'elle a été développée aux Etats-Unis par MATTHEW LIPMAN dans les années 70 est le développement de la pensée critique, le fait de pouvoir penser par soi-même et de bien penser, c'est-à-dire la formation d'un jugement autonome, à partir de critères réfléchis.

La discussion philosophique va en réalité plus loin que cet objectif. En effet, les évaluations données par les adolescents eux-mêmes de ce que la discussion philosophique leur a apporté révèlent qu'ils apprennent par ces échanges le respect de l'autre et la tolérance.

Reprenons par exemple cette opinion d'un jeune, dans son expression à la fois jolie et paradoxale, mais tout à fait pertinente : « *J'ai appris qu'on ne pouvait pas juger quelqu'un sur ses opinions* ».

Cela peut sembler très paradoxal parce que si on ne peut pas juger quelqu'un sur ses opinions, alors à partir de quels critères le juge-t-on ? Dans le travail réalisé avec des jeunes d'un milieu défavorisé, ce thème du « jugement » est très présent. Il est alors beaucoup question de l'apparence, de l'acceptation de l'autre : « *Peut-on juger l'autre sur son apparence ?* ».

Ici un pas a été franchi puisqu'on découvre, au contact des autres, ensemble, qu'on ne peut juger une personne ni sur son apparence, ni sur ses opinions. On

pourrait alors peut-être le juger sur ses actes et pas seulement sur ce qui est dit.

Au-delà, la question de l'opportunité du jugement peut alors être posée : pour-quoi vouloir à tout prix « juger » l'autre ? Cela ouvre sur la tolérance des opinions de l'autre, mais aussi sur l'acceptation de l'autre tel qu'il est⁷.

L'expérience de philosophie avec des enfants et des jeunes est essentielle dans le sens où elle fait prendre conscience aux participants qu'il n'y a pas une vérité, seule et unique, que personne ne détient « la » vérité et qu'il est plus constructif d'envisager ensemble, au sein d'un groupe, la co-construction d'une opinion ou/et d'un sens qui s'orientent vers la vérité sans pouvoir la posséder.

C'est cette réflexion collective qui est extrêmement importante et enrichissante pour chacun parce qu'on y apprend dans l'interaction, en groupe. Il devient alors évident que seul, si nous n'appartenons pas à une société, si nous ne prenons pas part à un processus démocratique (dont on a un exemple ici), finalement nous n'avons pas de place, pas d'interlocuteur, ou alors nous ne « sommes » que des opinions sans échos, qui ne se trouvent dans aucune interaction et qui finalement n'ont aucune valeur.

A contrario, et peut-être paradoxalement, nous apprenons que notre pensée a une valeur.

Chez les jeunes issus de milieux défavorisés, chez de jeunes handicapés, il est extrêmement important de découvrir qu'on peut penser, que cette pensée peut s'ex-

⁷ Ce qui renvoie au soubassement de la résilience, ses « fondations » : l'acceptation inconditionnelle de la personne (ce qui ne signifie pas de tous ses comportements). Voir en annexe p. 45 la « casita », modélisation de la résilience.

primer, qu'on peut réfléchir sur des sujets qui, a priori, ne semblaient pas présenter d'intérêt.

Un jeune demandait « *Pourquoi certaines personnes se posent certaines questions, réfléchissent à tels sujets, alors que d'autres pas ?* ». Cet exemple illustre parfaitement l'éveil de la pensée qui est extrêmement jubilatoire, y compris chez les adultes.

Ainsi, une des premières choses que l'on remarque chez les adultes lors des sessions de formation à la philosophie pour enfants, c'est cette jubilation à penser et à partager sa pensée.

Ayant pris conscience de notre faculté de réflexion, on découvre ensuite la valeur de notre pensée, tout en étant sommé de garder à l'esprit que les pensées de « X » et de « Y » ont la même valeur que notre pensée, qu'aucune n'est à appréhender comme vérité absolue. On perçoit ainsi que notre pensée ne peut rester une opinion énoncée brutalement, qu'une argumentation est nécessaire, et au-delà de la valeur en soi, il y a la reconnaissance par les autres de notre pensée, avec tout le poids attaché à cette reconnaissance.

De telles découvertes stimulent beaucoup l'estime de soi des enfants, surtout des plus démunis. Comme l'explique LIPMAN, un enfant qui est vraiment pauvre n'a rien à lui. Tout peut lui être enlevé du jour au lendemain, même son lit, même sa chemise.

Si un jour un tel enfant découvre sa capacité à « faire » une idée, sa propre idée à lui, que personne ne peut lui enlever, parce que cette idée se trouve dans sa tête, il jouit d'une liberté imprenable. Quelle jubilation !

Et au-delà des enfants...

Il faut souligner qu'il est intéressant de travailler non seulement avec les enfants ou les jeunes, mais aussi avec leurs formateurs et leurs parents. Cela ne signifie pas forcément réunir toutes ces personnes, mais plutôt proposer aux parents et aux formateurs des thèmes proches de ce que les jeunes ont développé.

Il existe en Suisse une expérience au sein d'un atelier de théâtre qui a utilisé les scènes jouées comme base du débat philosophique. A partir de la vidéo de la scène qui avait servi de support de discussion pour les adolescents, une discussion philosophique a été organisée entre les parents, le support restant identique. Les animateurs de l'atelier ont par la suite confié leur étonnement de constater que certains parents, qui d'habitude s'ignorent, aient pu discuter ensemble dans la tolérance et le dialogue.

Indirectement, la discussion philosophique avec les enfants a aussi des répercussions dans la sphère familiale, puisqu'après avoir participé à une séance de discussion philosophique, des questionnements, des prises de conscience s'opèrent au sein de la famille. En effet, il n'est pas rare de constater que les questions posées ou les débuts de réponse apportés lors de ces séances sont repris à la maison auprès des parents par les enfants eux-mêmes.

A ce stade, on peut dire qu'un dialogue philosophique – voire une reprise même du dialogue familial – est enclenché. Du point de vue de l'individu en tant qu'acteur de sa famille, ces échanges sont essentiels car ils

permettent à chaque personne de prendre conscience du rôle qu'elle a à jouer – ou qu'elle joue – au sein de ce groupe. Cette valorisation de la pensée et de la parole participe donc largement à l'épanouissement de l'individu dans son entourage.

En conclusion, la discussion philosophique avec des enfants développe des compétences au service de la formation globale de la personne.

L'écoute favorise la reconnaissance de la personne : alliée à la prise de conscience par l'enfant de ses capacités à penser par

lui-même, elle le fait grandir dans son estime de soi. Les compétences à penser et à s'exprimer développées dans le dialogue renforcent sa confiance en lui, et l'expérience de la communauté de recherche lui apporte le sentiment qu'il appartient à la société, qu'il a une place et un rôle à y jouer, etc.

On voit tout l'intérêt d'une telle méthode dans la pratique professionnelle avec les enfants les plus meurtris par la vie, pour lesquels tous les facteurs de résilience imaginables doivent être cultivés.

Vécu

« J'ai commencé à percevoir une petite lumière »

« J'ai tout vécu, tout vu dans ma vie : je suis allé au fond du trou dans la drogue, dans la criminalité, en prison. On a même joué à la roulette russe avec moi : j'en fais toujours des cauchemars ! On m'a aussi envoyé toutes sortes de conseillers, thérapeutes, assistantes sociales, psychologues, médecins, psychiatres. En vain.

En revanche, un jour j'ai commencé à faire de la philosophie. J'ai commencé à réfléchir sur ma vie, mes actes. Ce jour-là, j'ai commencé à percevoir une petite lumière au bout du tunnel. Plus tard, j'ai réussi une formation universitaire en philosophie. C'est la seule chose qui m'a aidé à sortir de mes difficultés. C'est pourquoi j'ai décidé de suivre une formation en philosophie pour enfants : je veux en faire profiter d'autres personnes qui ont le mal de vivre. »

Roonie, USA

4

L'ÉCOUTE

« La route vers le paradis ne saurait être manquée, si l'on savait écouter »
Proverbe Africain

L'écoute est un accueil fondamental de l'autre qui permet de vivre, de respirer, de se construire et de se reconstruire, comme l'exprime si bien un jeune : *« Je n'ai pas besoin de vos solutions, j'ai besoin que quelqu'un m'écoute »*.

N'est-ce pas un cri qui jaillit du cœur de chaque enfant, de chaque adulte ? L'écoute est aussi vitale que l'eau. Sans écoute pas de « résilience », tout au plus une personne endurcie par la vie.

De l'importance à la nécessité d'écouter

Le terme « écouter » fait partie de ces mots dont la définition ne prête pas à confusion peut-être parce qu'il renvoie à une réalité essentielle pour l'homme.

Pour le PETIT ROBERT (1991) écouter c'est « *s'appliquer à entendre, à prêter son attention à quelque chose (bruit, parole...)* ».

Pour le LAROUSSE PLURIDISCIPLINAIRE, écouter quelqu'un, c'est « *tenir compte de ses paroles, de sa volonté, de ses désirs* ».

Intégrés au domaine des sciences humaines, le terme « écouter » et le substantif auquel il renvoie, ont une connotation particulière qui, loin de déformer leur

sens originel, les approfondit pour faire de l'écoute un outil privilégié aussi bien dans le travail social qu'en entreprise.

Dans ce contexte, selon BELLET, écouter signifie commencer par se taire, être là, l'oreille ouverte, mettre de côté pour un temps ses problèmes, offrir du temps, un espace et faire preuve d'une présence affectueuse.

L'écoute serait donc une attitude faite d'effort de disponibilité à l'autre, d'acceptation inconditionnelle, de centration sur l'autre, de neutralité bienveillante et d'effort de compréhension intellectuelle et affective de l'autre. C'est cet effort que souligne l'adjectif « active », accolé au terme écoute.

Chacun de nous a, déjà enfant, ou adulte, vécu l'expérience de relations empreintes d'écoute ou de non-écoute. En acteur, spectateur, victime ou « bourreau », nous avons pu remarquer que les situations où la relation est empreinte d'écoute sont plus sécurisantes et appellent à plus de communication et d'échanges que les situations de non-communication. Ces dernières sont limitantes, inhibantes, et peuvent être vécues comme frustrantes, insécurisantes, blessantes...

On peut donc dire que l'écoute peut permettre de communiquer efficacement au plan interpersonnel et de communiquer d'une manière vivante et constructive si les interlocuteurs ont à cœur de respecter un nombre minimum de règles « d'hygiène relationnelle » dans la communication.

L'écoute s'avère à la fois capitale et incontournable lorsqu'il s'agit d'aller à la rencontre de l'enfant en difficulté et de sa famille. Celui-ci a besoin avant tout de se dire pour s'entendre lui-même.

L'écoute devient un outil pour aider l'enfant à renouer avec ses propres forces, afin de trouver lui-même les solutions à ses problèmes. Il s'agit de l'aider à acquérir davantage de maturité sur le plan psychologique.

L'écoute est le lieu où les enfants et les jeunes peuvent parler de leurs problèmes, s'entendre et se faire entendre. Les effets immédiats sont un sentiment de réconfort et de soutien.

Le premier contact en écoute est souvent déjà une réponse au besoin affectif d'être valorisé. L'écoute aboutit par la suite à l'expression d'autres besoins matériels ou non matériels.

La relation écoutant – écouté permet progressivement à l'enfant, au jeune, de se découvrir, de regagner confiance en lui-même et en la vie. C'est alors qu'il peut exprimer désirer des choses lui-même, désirer être mieux en phase avec la société s'il ne l'avait pas été jusque-là.

Une pratique de l'écoute

L'écoute intervient dans une relation où celui qui nous demande de l'aide nous met à une certaine place, la place du grand

« Autre », du transfert justement, là où il nous suppose un savoir sur ce qui lui arrive. Savoir que bien évidemment nous n'avons pas, ce que nous ne sommes pas sans savoir.

D'où un premier travail pour celui qui est en situation d'écoute : il n'a pas ce qui va combler celui qui s'adresse à lui, il n'est pas non plus celui qui détient la clé de son bien-être.

Une des « clés pour le devenir », c'est justement de reconnaître que nous n'en possédons pas. Le devenir de tout être humain est une énigme, un mystère, il nous échappe. Il a fallu l'avènement et la prolifération du discours de la science pour voir monter la prétention de gommer cette énigme et de se poser en maître arrogant du temps et du destin. Pourtant le devenir, c'est-à-dire ce qu'il va advenir d'un être humain, échappe à toute maîtrise.

Dans l'écoute, le praticien de l'écoute, celui qui soutient ce lieu à partir duquel la parole peut s'ouvrir, doit faire preuve d'humilité sans se prévaloir de sa capacité d'être arrivé à ce lieu trop rapidement. S'il se prend pour celui qui peut répondre, il se place en position de maître et empêche celui qui s'adresse à lui de réaliser son « être de sujet », comme essentiellement manquant.

C'est dans ce sens que le poète MAURICE BLANCHOT affirmait que *« la réponse à la question fait le malheur de la question »*.

Répondre de la parole

Mais il ne peut pas non plus dire à l'autre : *« il y a méprise, je ne suis pas celui que vous croyez, je n'ai pas ce que vous cherchez »*. L'écoutant doit fondamentalement faire silence en soi et laisser la parole

déployer la perte de l'objet. Il doit répondre de sa position dans ce lieu du silence dont l'écoute exige qu'il soit tenu et entretenu, y compris par quelques mots de l'écouter.

« Non pas répondre à la parole, mais répondre de la parole. »

Ce travail est à effectuer par chacun dans le champ d'intervention qui est le sien. La question du champ est primordiale. L'écoute ne se pratique pas de la même façon selon que l'on est travailleur social, psychanalyste ou religieux.

Il faut tenir compte non seulement de la place à laquelle nous met l'autre dans le transfert, transfert au sens où il transfère sur celui qui l'écoute, l'objet perdu, l'objet éperdu d'un amour total, qui le pousse à parler, soit pour s'en plaindre, soit pour le réclamer.

Deuxième point, et c'est un garde-fou, il s'agit de repérer de quelle place sociale, à partir de quelle fonction, je suis situé.

Un cadre à poser

Il y a, pour soutenir l'écoute, comme lieu de ressourcement de la parole, la nécessité de poser un cadre. Autrement dit, avant d'écouter qui que ce soit, je me dois de résoudre une série de questions :

- Qu'est-ce que je fais là ?
- Quelle est ma place ?
- Qu'est-ce que j'attends de cette place d'écouter ?

Mais aussi :

- Qu'est-ce qu'on attend de moi ?
- Quel est l'objectif ?
- Pourquoi j'écoute ?
- Qu'est-ce que je vise ?

- Pour quoi faire ?

- Qu'est-ce que je veux pour cet autre que j'écoute ?

Evidemment cette cascade de questions, qui peut prendre d'autres formes, aboutit à des problèmes concrets, comme : quel cadre dois-je mettre en place pour faire ce que j'ai à faire, ce qu'on me commande de faire, ce que j'ai décidé de faire pour remplir ma mission ?

La réponse n'est pas simple. Elle n'est pas technique, même si certaines formations laissent croire qu'avec deux ou trois gadgets, on peut exercer une écoute efficace.

« Il n'est pas question de trucs pour écouter, il est question de lieu, d'un lieu vide où la parole du sujet trouve son lieu d'accueil. »

Chacun, selon les circonstances, est appelé à soutenir ce lieu. C'est le cadre qui rend le lieu possible. Il se décline en questions de temps, d'espace et de règles du jeu. Il doit être énoncé d'entrée de jeu.

Le temps : quand écouter ? Pendant combien de temps ? Sur quelle durée ? Selon quel rythme ? Quand arrêter ?

L'espace : dans quel endroit ? L'écoute dans un bureau n'est pas la même que dans un bistrot, ou au bout d'une ligne téléphonique.

Les règles du jeu : elles concernent la place que j'occupe et que j'attribue à celui que je me propose d'écouter. Elles situent d'emblée le cadre dans lequel l'écoute va s'opérer.

L'écoute comme professionnel ou comme bénévole n'est pas la même. En tant que professionnel, je dois me deman-

der qui me paie et pour quoi faire. En tant que bénévole, je dois éclaircir ce qu'on me demande, pourquoi je souhaite me mettre à cette place, et ce que j'y gagne.

Les questions de règles du jeu sont à poser d'emblée en fonction du cadre imposé. Il s'agit « d'annoncer la couleur » tout de suite et de mettre celui qui demande à être écouté dans le coup. Il faut qu'il sache clairement à partir de quelle place il sera écouté, en fonction de quel protocole et de quel but. Il peut ainsi accepter ou refuser ce cadre.

Les flous en la matière sont souvent dramatiques. D'où l'importance de créer une base claire et fondée sur la confiance entre écoutant et écouté. Celui qui s'offre à l'écoute doit être au clair sur son désir, il doit dégager l'espace de la rencontre de ses propres fantasmes, de sa volonté de puissance, de son aide, de sa pitié, de sa charité, de son humanisme...

« L'écoute demande de la part de celui qui s'y offre un travail permanent de dépossession. Dans l'écoute, il s'agit de maintenir une place vide, la place d'où jaillit le questionnement d'un sujet sur son être. »

Mettre au service d'un autre ce vide en soi, ce silence, pour qu'il rencontre ses propres questions, c'est tout l'art de l'écouter. Un art qui demande une ascèse jamais achevée. C'est là une autre acception du mot « écoute » comme terme marin : le cordage attaché aux coins inférieurs d'une voile pour la fixer et régler son orientation.

« L'écoute est bien ce point d'attache qui dans la rencontre permet d'orienter la place des interlocuteurs. »

En cas de coup de vent, mieux vaut s'y tenir solidement arrimé !

Vécu

« Ecouter un enfant : c'est extraordinaire »

« Ecouter un enfant, l'aider à émerger de ses difficultés, le voir devenir quelqu'un : c'est vraiment extraordinaire. Comme ce jeune qui, il y a quelques mois, a couru pour m'annoncer qu'il avait son bac. En équipe, on s'était battu pour lui. On avait payé ses droits d'inscription à l'examen car il était en rupture avec sa famille. C'était vraiment pour nous un moment très beau et très émouvant. Chaque enfant peut devenir quelqu'un pourvu qu'on lui accorde le temps et l'attention nécessaires. »

Josiane, psychologue à Abidjan.

5 LA SPIRITUALITÉ



La spiritualité est intimement liée à cette partie « invisible » de la réalité, insaisissable et néanmoins bien présente dans chacune de nos expériences. Elle représente une ressource fondamentale pour la résilience. Nous devons donc l'explorer, en particulier dans ses rapports avec l'écoute et l'humour. Nous nous intéressons à cette « source de vie » parce que la spiritualité nous ouvre sur un au-delà, nous forçant à sortir de nous-mêmes et de nos limites matérielles.

La spiritualité est un réalisme en profondeur, qui comprend, entre autres, les dimensions de la vie qui ne sont ni entièrement compréhensibles et visibles, ni contrôlables. Nous touchons parfois cette dimension spirituelle dans l'expérience humaine quand nous nous émerveillons devant la bonté ou la beauté.

Si nous admettons de telles dimensions dans la vie, la spiritualité sort du domaine de l'opinion, de l'option, et elle prend un caractère objectif. Cette objectivité n'est pas immédiatement observable, mais elle se reflète dans le dépôt de l'expérience humaine à travers les âges et à travers les cultures.

Cependant, le risque d'illusion reste toujours présent et grand parce que nous nous « balançons » sur les frontières du « connaissable ». Nos besoins de sécurité psychologique risquent de nous faire dévier dans un de ces deux extrêmes : d'une part, une spiritualité faite d'illusions, d'autre part la négation de la dimension spirituelle de la vie.

Ces deux formes sont très répandues, la première surtout dans les religions, la deuxième dans les athéismes et agnosticismes. L'illusion nous induit en erreur. La négation de toute dimension spirituelle risque de nous appauvrir.

Pour les chrétiens, le Christ rend cette dimension spirituelle présente dans l'espace et dans le temps, d'une façon extrêmement concentrée et pure, inégalée avant ou après lui. C'est pourquoi les chrétiens croient que le Christ est l'incarnation de Dieu.

Si la spiritualité a une certaine objectivité, nous devons en tenir compte pour bien vivre, nous ne pouvons pas la nier au nom d'une neutralité exagérée ni au nom d'une tolérance qui se confond avec un manque de conviction ou avec la recherche du dénominateur commun.

La tolérance en matière spirituelle se fonde davantage sur la reconnaissance de nos limites de connaissance. En principe, cela peut poser des problèmes pour des religions « révélées », mais la véritable mystique reste normalement pleinement consciente des limites de nos connaissances. Pour les chrétiens, les actes des apôtres indiquent clairement que révélation ne signifie aucunement suppression des limites de connaissance.

Résilience et spiritualité

Si la spiritualité cherche à embrasser la vie entière, en profondeur, la « résilience » est en quelque sorte un concept spirituel.

En effet, une des grandes leçons de la résilience, un des changements de regard de fond que la résilience nous inspire, consiste à reconnaître que la vie ne peut être pleinement vécue que dans la mesure où nous sommes d'accord qu'elle est constituée de bonnes et mauvaises choses, et que nous puissions composer avec ce mélange d'éléments.

Une telle reconnaissance se fonde sur un constat qui reste valable, même si nous nous épuisons en actions de prévention, en activités généreuses de qualité suprême. Une telle reconnaissance ne justifie ni glorifie le mal, ni la souffrance, qui restent des défis douloureux, mystérieux.

Le cri de la transcendance

Beaucoup de choses en éducation, en thérapie, ou en matière de résilience se construisent à partir de la bipolarité confiance-expérience (élargissement de l'expérience, d'après BRONFENBRENNER).

Si nous voulons vraiment embrasser la réalité sans nous cacher certains aspects,

dont la spiritualité, et si nous voulons composer avec la totalité de la réalité avec des éléments positifs et négatifs (résilience), nous avons besoin d'une confiance hors pair. Devant la cruauté de certaines réalités, la réaction naturelle est de fuir ou de perdre confiance, voire de tomber dans une folie qui engendre la rupture avec la réalité.

Les croyants se voient interpellés par la parole du livre de la Genèse, Dieu qui voit que sa création est bonne. La foi dans cette bonté risque de se fonder sur les projections psychologiques qui sont au fond une fuite devant la réalité. Mais cette foi peut aussi se fonder sur la reconnaissance de la vérité de cette parole, non pas une vérité abstraite, mais enracinée dans la vie même ; dans ce cas cette foi est quasiment une prolongation naturelle de l'expérience bien réelle de la résilience.

Toutefois, certaines personnes, même athées, font l'expérience de l'insuffisance de la bipolarité confiance-expérience, parce qu'elle risque trop de replier un enfant, une personne, sur elle-même. En d'autres termes, cette bipolarité semble appeler assez naturellement à quelque chose qui me transcende, à commencer par l'autre, voire au-delà de l'autre.

Cette démarche s'oppose à la démarche très répandue, mais aussi un peu superficielle, selon laquelle chacun n'a comme référence ultime que lui-même. Cette dernière démarche s'oppose cependant à l'expérience de beaucoup de personnes qui cherchent à échanger avec un ami, une personne de confiance, pas forcément par angoisse, mais aussi parce qu'on ressent qu'on ne se suffit pas à soi-même.

L'acceptation d'une certaine transcendance – pas exclusivement chrétienne –

permet de mieux cerner certains équilibres.
Par exemple :

- coupé de tout ce qui me transcende et qui peut donner une certaine confiance malgré mes limites, la tentation est grande que mes engagements se transforment en activisme sans limites pour me justifier,
- coupé de toute transcendance, la morale se détachera vite de la vie et risquera de se transformer en un légalisme fermé sur lui-même,
- coupé de toute transcendance, le pari aussi fou que nécessaire du pardon – comme volonté de garder une porte ouverte sur la vie malgré des sentiments blessés qui crient pour une justice dure voire pour vengeance – devient quasiment impossible.

Des chrétiens comme des bouddhistes disent que l'humour profond qui concilie les opposés dans la vie, l'idéal et notre vie moins idéale, présuppose en quelque sorte un regard un peu « au-dessus de la mêlée » sur notre réalité, mais sans le moindre mépris, sans la moindre prétention, bref un regard qui lie bonté et bienveillance profondes à la transcendance.

Un chrétien dirait presque spontanément : c'est le regard du Créateur, de Dieu... Les conversations entre JÉSUS et DON CAMILLO dans les livres ou les films du même nom sont un très bel exemple de ce type d'humour.

La transcendance implique au fond un lâcher prise, qui paradoxalement nous permet de mieux vivre sans vouloir tout maîtriser.

Il s'agit là d'une forme extrême de confiance sur laquelle Jésus insiste souvent.

Au demeurant, quand on lit les parables, les paraboles de Jésus qui correspondent à des points mentionnés ici, (comme par exemple la parabole du « *Fils prodigue* ») leur réalisme profond est bouleversant. Nous sommes très loin d'une spiritualité désincarnée qui se perd dans les nuages. Et tous les grands maîtres de la spiritualité le rappellent : « *Rien de plus vivant, de plus concret, de plus pratique qu'une bonne spiritualité.* »

Vécu

« Croire en un Dieu qui les aime »

« La plupart des jeunes dont nous nous occupons n'ont reçu aucune éducation religieuse. Nous avons donc choisi une double approche : des entretiens individuels où l'écoute tient une place essentielle et une activité de groupe où les histoires bibliques servent souvent de base à la discussion.

Les jeunes réagissent favorablement aux deux approches. Ils viennent nombreux aux séances de prière facultatives et leurs prières spontanées révèlent leur aptitude à croire en un Dieu de bonté qui les aime et ne veut pas les laisser seuls. »

Sœur Mary Rose, USA, présidente de l'association
« Covenant House » qui accueille des enfants des rues.



Pour conclure

Supposons un instant que tout à coup, par on ne sait quel miracle, nous vivions dans un monde parfait.

La terre et tous ses habitants seraient parfaits. La mort n'existerait plus. Par conséquent, la terre se peuplerait d'êtres parfaits. Tout d'abord, la terre, ensuite les planètes, et finalement l'univers entier se rempliraient de cette présence merveilleuse, sans que cela ne pose aucun problème, que ce soit d'ordre technique, économique, écologique ou humain.

Il n'y aurait plus aucun problème à régler. Nous serions tous beaux, intelligents, aimables, compétents. Nous pourrions continuer à développer cette rêverie... Mais demandons-nous : quel serait le sens de vivre dans un monde parfait ? Un tel monde risquerait d'être plutôt terrifiant. Voyons un peu...

Premièrement, si on ne pouvait plus mourir, la vie deviendrait très difficile. A quoi bon se lever pour faire des choses, si de toute façon elles pouvaient toujours être effectuées plus tard ? Paradoxalement, la vie semble être vraiment « vivable » parce

que précisément elle se termine, de façon inéluctable.

Ensuite, il est à craindre que, si tout était si parfait, il nous resterait peu de place pour un peu d'humour. Est-ce que l'humour ne naît pas de la confiance face à une incongruité dans la vie, face à un grain de sable plus ou moins gros dans les rouages ?

Et puis, si tout était parfait, il n'y aurait plus aucun problème à résoudre, et les recherches passionnées que cela engendre n'existeraient plus. Si tout était parfait, est-ce que nous nous poserions encore des questions intéressantes ? Est-ce qu'une réflexion philosophique aurait encore un sens ?

Et pire encore, il est à craindre que dans un monde si parfait tout amour profond devienne totalement impossible. Un amour qui va au-delà de la seule admiration, un amour qui compose au meilleur sens du terme avec nos vulnérabilités, nos points faibles.

Le renard dit bien au petit prince : « *C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui rend ta rose si importante.* » Il s'agit d'un temps passé à prendre soin de la vulnérabilité de la rose. La rose est belle, de toute façon, mais cette beauté ne suffit

pas pour que la rose soit spéciale pour le petit prince.

L'amour a des racines bien plus profondes que la seule admiration, des racines qui creusent dans la vie avec tout ce qu'elle a de bien mais aussi de mal.

Regardons la vie en face : nous avons aussi nos problèmes, nos souffrances, nos larmes, nos dépressions. Il ne s'agit pas de vouloir les justifier ni d'en faire un roman. Bien au contraire, la souffrance et le mal sont des mystères qui interpellent, qui nous laissent bien souvent dans le désarroi.

Toutefois, il semble que nous devons aussi reconnaître que la vie est « vivable » et intéressante parce que justement elle n'est pas parfaite, parce qu'elle laisse place au grain de sable qui nous force à donner quelque chose de mieux, le grain de sable qui stimule la créativité.

Une image peut nous aider à clarifier les idées : la perle se forme autour d'un grain de sable. La beauté de la perle se crée à partir d'une petite irrégularité, quelque chose qui n'est pas parfait. Sans ce manque de perfection au départ, nous n'aurions pas la beauté !

Il existe donc une possibilité de croissance à partir de l'imperfection.

Construire un mieux à partir du grain de sable. Comment ? Ce mieux peut prendre plusieurs formes, telles que l'humour, la philosophie. Bref, l'humour est un thème très sérieux, même s'il nous détend, s'il peut nous faire rire. Mais même le sérieux a besoin du sourire, pour ne pas devenir « mortellement » sérieux. L'humour est du côté de celui et de celle qui défend la vie, du moins l'humour non pervers ; l'absence

d'humour est le propre des dictateurs qui veulent écraser la vie au nom des solutions parfaites.

Il a également été question plus haut des effets bénéfiques de la philosophie, une activité parfaitement adaptée aux enfants et aux jeunes, sans élitisme.

L'humour et la philosophie avec les enfants, voilà deux perles construites à partir des grains de sable, voilà deux éléments, parmi bien d'autres, qui contribuent à construire la résilience. Résumons ici rapidement deux points importants :

- premièrement, la résilience se présente à nous comme un concept de croissance, plus riche qu'un simple rebondissement,
- deuxièmement, la résilience, au sens humain, est probablement un concept pragmatique, plus que scientifique au sens strict du terme.

Cela n'en diminue pas pour autant la valeur. Des praticiens l'ont accueilli à bras ouverts du Chili en Inde, du Brésil à Taiwan, des Etats-Unis en Belgique. Il a même fasciné de grands scientifiques qui y voient d'énormes défis épistémologiques : comment dépasser les limites de la science, tout en en gardant la rigueur ?

Mais ne rêvons pas. Souvent, nous sommes confrontés à des souffrances graves, à des enfants blessés, traumatisés. Le grain de sable qui permet la construction d'une perle est carrément devenu un caillou qui blesse, voire un rocher qui écrase.

Toutefois, même dans ces situations graves, il y a un intérêt à aborder les problèmes sous un angle positif : qu'est-ce qui permet à certains enfants de construire quelque chose de positif à partir de leur situation de vie difficile ? Qu'est-ce que

nous pouvons apprendre de ces enfants, afin d'aider d'autres enfants ? Est-ce que ce concept de la résilience peut inspirer une politique sociale pour trouver un chemin libérateur entre la surprotection d'une part et la loi de la jungle d'autre part ?

En changeant un peu de perspective, il apparaît que ce thème de la résilience nous ouvre radicalement à la vie, à ses problèmes, mais encore plus à son potentiel parfois tenace et invraisemblable.

Comme la petite fleur appelée la « dent-de-lion », qui pousse là où nous ne l'attendons plus. Ce n'est pas un hasard si cette fleur a été choisie dans plusieurs cultures comme symbole de résilience, pas un hasard non plus si en Norvège on parle parfois de « *l'enfant dent-de-lion* », cet enfant qui continue à croître à travers tout.

D'un point de vue chrétien, je rappelle à quel point tout ceci est étonnamment proche de l'image du Christ ressuscité.

Jésus ressuscité apparaît avec une nouvelle vie bien mystérieuse, une vie qui apparaît dans un corps torturé, couvert de blessures. Le Jésus ressuscité n'est donc pas un être parfait et statique au sens purement humain. Mais ce Jésus ressuscité nous confronte à une dynamique de vie et de croissance puissante, qui, tout en étant fondamentalement positive, ne nie pas la moindre blessure.

Cette dynamique de la résurrection est déjà présente dans la vie, ici et maintenant, et selon la foi chrétienne, elle pousse la vie même au-delà de la mort, au-delà des limites du temps et de l'espace.

Il n'est nullement question de défendre ici un optimisme béat et naïf. Bien au

contraire, nous voulons faire face à la réalité avec ses problèmes.

Mais plus nous voulons faire face, plus nous creusons en profondeur pour découvrir les ressources qui vivent en nous et dans les personnes qui nous entourent, ces ressources qui nous permettent de reconstruire une vie.

Cette ouverture radicale à la vie, avec ce qu'elle a de négatif et de positif, cette ouverture à ses sources profondes, c'est au fond la spiritualité, ou du moins, le début de toute spiritualité, qu'elle soit chrétienne ou autre.

Des organisations telles que le BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance) ont à cœur de défendre une telle ouverture à la vie, même à la vie transcendante, pour les enfants.

Il ne s'agit pas d'un luxe, ni d'une sauce que l'on rajoute et encore moins d'un endoctrinement, mais d'une ouverture à la vie dans toute sa richesse, dans toute sa profondeur. Et il est tout à fait défendable de penser que les enfants ont droit à cela. Rien de moins.

La spiritualité est un acte de réalisme, qui creuse en profondeur.

En conclusion, demandons-nous en termes pragmatiques comment nous ouvrir à la vie.

Quelle clé utiliser ? Il y en a certainement plusieurs, mais une clé fondamentale est l'écoute. Ecoute de soi-même, de la création, du silence, de la vie, de l'autre.

Dans l'écoute, une vie peut naître, une vie blessée peut renaître. Sans écoute, il nous serait même difficile d'accéder à la vie. Cela est exprimé dans le cri poignant d'un jeune : « *Je n'ai pas besoin de vos solutions, j'ai besoin que quelqu'un m'écoute.* »

L'écoute peut vivre sans la parole. Quelles richesses pouvons-nous découvrir en écoutant le silence ! Mais la parole sans écoute risque vite de devenir ridicule ou stérile.

A la fin de la halte de réflexion proposée par ce cahier, les problèmes des enfants, nos problèmes, existeront toujours.

Mais espérons qu'un petit quelque chose aura changé dans les cœurs, voire

dans les esprits de certains d'entre nous ; qu'une petite flamme, modeste mais persistante, aura été allumée.

Que cette petite flamme puisse inspirer une réflexion nouvelle sur le devenir des enfants. **Souvent, les changements de fond ne sont pas spectaculaires. Ils se préparent ainsi, comme une petite lumière qui s'allume dans le cœur, dans l'intelligence.**

« Casita » : la construction de la résilience

Grenier

Autres expériences
à découvrir

1er étage

Estime
de
soi

Aptitudes

Humour

Rez-de-chaussée
Jardin

Capacité à découvrir
un sens,
une cohérence

Fondations

Réseaux de contacts informels :
famille, amis, voisins...

Acceptation fondamentale
de la personne

Sol : besoins physiques fondamentaux
(soins de santé de base, nourriture, sommeil, etc.)

La « Casita » : une image de la résilience

« *Casita* » signifie « *maisonnette* » en espagnol.

La « casita » est une présentation stratégique et pratique de la résilience : elle ne contredit pas la science, elle l'enrichit d'expériences concrètes, dans une logique de construction différente de celle de l'explication, en aidant à identifier les directions dans lesquelles chercher pour la construire.

Dans son cahier sur la résilience, le BICE propose cinq « domaines de développement », tout en insistant sur le fait que les personnes vivant et travaillant avec des enfants peuvent en découvrir d'autres en réfléchissant à partir de leur propre expérience.

Les fondations : l'acceptation fondamentale de l'enfant

Chaque enfant a besoin de se sentir profondément accepté comme personne. Ceci n'implique pas une acceptation de tout comportement. Une véritable écoute peut y aider. Est-ce que l'enfant sent que quel qu'un croit vraiment en lui ?

Le rez-de-chaussée : trouver un sens à sa vie

En confiance, l'enfant recherche une direction et une cohérence à sa vie. L'éducateur est là pour l'aider à trouver en lui-même les capacités dont il a besoin pour vivre et diriger sa vie.

Les étages : l'estime de soi

L'enfant découvre alors quelles sont ses compétences, ses aptitudes tout en apprenant à vivre en groupe. L'éducateur l'aide

par des activités pédagogiques comme le jeu, l'apprentissage, à orienter ses choix et à mettre en valeur ses compétences. Ainsi, l'enfant peut apprendre un métier.

Chaque pièce de la « casita » est un domaine dans lequel on peut trouver des éléments pour construire la résilience.

Le détail pratique de la mise en œuvre de la résilience, c'est-à-dire comment on vit dans chaque pièce de la « casita », doit être découvert par chacun, dans son propre contexte culturel et social. On peut éventuellement donner des exemples, mais il est préférable de ne pas donner de recettes toutes faites. La « casita » peut changer, d'après les situations et les expériences : à chacun de construire sa « casita », avec plus ou moins de pièces.

Toutefois, il faut respecter une certaine structure pour que la « casita » soit solide. Par exemple, « l'humour » peut-il être placé dans les fondations ? L'« acceptation de la personne » peut-elle être une petite chambre au deuxième étage ?

On peut utiliser l'image de la « casita » pour réfléchir sur la résilience en général, ou pour des cas particuliers... Comment la résilience de tel enfant ou de telle famille peut-elle être contruite ?

La « casita » peut être utile pour poser un diagnostic sur une situation de fait et réfléchir sur son évolution positive. Par exemple : manque-t-il un fondement solide ? Comment renforcer ce fondement ?

La « casita » n'est jamais figée dans le temps. Il faut parfois la remodeler, selon les étapes de la vie.

Repères bibliographiques

La résilience

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

LECOMTE, J., et VANISTENDAEL, S., « *Le bonheur est toujours possible – Construire la résilience* », Bayard Editions, Paris, 2000.

MANCIAUX, M., « *La résilience : mythe ou réalité* ». In : Marceline Gabel, Serge Lebovici, Philippe Mazet : « *Maltraitance psychologique* ». Fleurus, Paris, 1997 : pp 99-119.

VANISTENDAEL, S., « *La résilience ou le réalisme de l'espérance – Blessé mais pas vaincu* », Les Cahiers du BICE, Genève, 3^e édition, 1998.

L'humour

CYRULNIK, B., (dir.), « *Ces enfants qui tiennent le coup* », Hommes et Perspectives, Révigny-sur-Ornain, 1998.

La philosophie pour enfants

BOBIN, C., « *La merveille et l'obscur* », Parole d'Aube, Paris, pp 16-17.

LIPMAN, M., « *Some thoughts on The Foundations of Reflective Education* ». In : Joan Boykoff Baron et Robert J. Sternberg (dir.) : « *Teaching Thinking Skills* » W. H. Freeman and Company, New York, 1987 : pp. 151-161.

LIPMAN, M., « *Harry Stottlemeier's Discovery* », The First Mountain Foundation, Montclair State University, New Jersey, 1974 ; traduction française par Pierre Belaval : « *La découverte d'Harry Stottlemeier* », Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1978 ; traduction et adaptation par Michel Haguette : « *La découverte de Harry* », La commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Montréal, 1994.

LIPMAN, M., « *Philosophy Goes to School* », Temple Press University, Philadelphie, 1988.

LIPMAN, M., « *Philosophy in the Classroom* », Temple University Press, 2^e édition, Philadelphie, 1980.

LIPMAN, M., « *Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children* », In : « *Thinking and Learning Skills* », Vol. 1, Ed. Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

LIPMAN, M., « *L'éducation au jugement* », In : Michael Schleifer (dir.), « *La formation du jugement* », Les Editions Logiques, Montréal, 1992.

SASSEVILLE, M., « *La pratique de la philosophie avec les enfants* », Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1999.

SHARP, A. M., propos recueillis au Congrès de l'ACFAS en 1989 lors de sa conférence intitulée : « *La communauté de recherche : une éducation pour la démocratie* ».

SAYERS, D. L., « *The Lost Tools of Learning* », Methuem, Londres, 1948.

L'écoute

EISENBERG, J. et ABECASSIS, A., « *A Bible ouverte* », Albin Michel, Paris, 1978.

DÉTIENNE, M. et HAMONIC, G. (dir.), « *La Déesse parole. Quatre figures de la langue des dieux* », Flammarion, Paris, 1995.

HEIDEGGER, M., « *Acheminement vers la parole* », Gallimard, Paris, 1976.

SUARÈS, C., « *Le Sepher Yetsira* », Mont-Blanc, Genève, 1968.

FREUD, S., « *Essais de psychanalyse* », Payot, Paris, 1989.

LACAN, J., Séminaire VII, « *L'éthique de la psychanalyse* », Le Seuil, Paris, 1986.

LACAN, J., Séminaire VIII, « *Le transfert* », Le Seuil, Paris, 1991.

ROUZEL, J., « *Parole d'éduc* », Eres, Toulouse, 1995.

ROUZEL, J., « *Le travail d'éducateur spécialisé* », Dunod, Paris, 1997.

ROUZEL, J., « *Le quotidien dans les pratiques sociales* », Théétète, Saint Maximin, 1998.

ROUZEL, J., « *L'acte éducatif* », Eres, Toulouse, 1998.

Déjà parus dans la collection “Cahiers du BICE” :

- “Explotación sexual de niñas y jóvenes en América latina”
Buenos Aires, 1991, espagnol
- “Au Rwanda, les enfants de la rue - Histoires vécues”
Genève, 1993, français
- “Jeunes handicapés mentaux en Afrique. Comment sont-ils acceptés ?”
Genève, 1993, français
- “Villes nouvelles. Des jeunes regardent leurs cités”
Genève 1994, français
- “Les enfants de la rue. Problèmes ou personnes ?”
Genève 1995, français, anglais, espagnol
- “La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé, mais pas vaincu”
Genève, 1995 (1^{re} édition), français, anglais, espagnol, italien, néerlandais, arabe
- “Enfants et prostitution. Ne me laissez pas tomber...”
Genève, 1996, français, anglais
- “La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé, mais pas vaincu”
Genève, 1996 (2^e édition), français, anglais, espagnol
- “Enfants handicapés en Europe de l'Est. De la honte à l'amour”
Paris, 1998, français
- “Le BICE et la Convention des Droits de l'Enfant”
Paris, 1998, français
- “Enfants et prostitution. Le droit au bonheur”
Paris, 1998, français
- “La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé mais pas vaincu”
Genève, 1998, (3^e édition), français, anglais, espagnol
- “Les petites bonnes à Abidjan : travail ou exploitation ?”
Abidjan, 1999, français

***Pour toute information complémentaire et
pour commander les “Cahiers du BICE” :***

BICE
70, Boulevard de Magenta
F-75010 Paris
Téléphone : (33-1) 53 35 01 00
Télécopie : (33-1) 53 35 01 19



Pour chaque enfant, un avenir