



UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES
Laboratoire d'Éthique Médicale
et Médecine Légale
Directeur : Professeur Christian HERVÉ

DIPLÔME UNIVERSITAIRE

VICTIMOLOGIE

L'institution scolaire est-elle facteur de résilience ou de
(re)victimation ?
Le décrochage en question

Par Timothée GAUCHER

Année 2013/2014

... l'humanité se doit de donner à l'enfant le meilleur d'elle-même...
(Déclaration des droits de l'enfant)

SOMMAIRE

<u>Résumé et Mots clés</u>	3
<u>Introduction et objectifs</u>	4
I) <u>La résilience</u>	7
1) <u>Définition</u>	7
2) <u>Facteurs internes de résilience</u>	9
a) <u>Les stratégies de coping</u>	9
b) <u>Le recours aux émotions positives</u>	11
c) <u>L'autorégulation(« self-regulation »</u>	12
d) <u>Le « locus de contrôle »</u>	13
e) <u>La robustesse</u>	15
3) <u>Facteurs externes de résilience</u>	16
a) <u>Le support social</u>	16
b) <u>Famille et résilience</u>	17
4) <u>Ecole et résilience</u>	18
II) <u>Les facteurs défavorables à la résilience à l'école</u>	21
1) <u>L'effet Pygmalion</u>	21
2) <u>Les résultats scolaires</u>	22
3) <u>Le harcèlement</u>	24
III) <u>Le décrochage scolaire</u>	25
IV) <u>Discussion</u>	27
V) <u>Conclusion</u>	31
<u>Bibliographie</u>	32

RESUME

Nombre d'études attestent que l'école est facteur de résilience. Cependant, aux vues du nombre d'élèves qui décrochent chaque année, une question se pose : l'école est-elle réellement un facteur de résilience et si oui sous quelles conditions ? N'est-elle pas également facteur de victimation ?

Ces questions ont servi de base à ce mémoire.

La revue de littérature présentée ici montre que l'école peut être facteur de résilience, mais seulement sous certaines conditions. Les données récoltées montrent également que le décrochage est l'extrême opposé de la résilience.

Mots clés : résilience – décrochage – école

SUMMARY

Number of studies says that school is resilience's factor. However, many pupils drop out school every year, so we can wonder if school really is resilience's factor and in which conditions? Doesn't it be victimisation's factor? This synthesis is based on those questions.

The literature introduced here shows that school can be resilience's factor but only with some conditions. It also shows that drop out is the extreme opposite to resilience.

Key words : resilience – drop out- school

INTRODUCTION

Plusieurs facteurs sont à prendre en compte dans le processus de résilience, l'école serait l'un d'entre eux. Par définition il ne peut y avoir résilience sans traumatisme préalable, or la cause la plus fréquente de traumatisme durant l'enfance et l'adolescence est la maltraitance.

Selon l'ODAS (Observatoire Décentralisé de l'Action Sociale), l'enfant maltraité est celui qui est victime de violences physiques, cruauté mentale, abus sexuels, négligences lourdes ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychologique. Outre les enfants maltraités, l'ODAS distingue également les enfants à risque comme étant ceux qui connaissent des conditions d'existence qui risquent de mettre en danger leur santé, leur sécurité, leur moralité, leur éducation, ou leur entretien, mais qui ne sont pas maltraités pour autant. L'ensemble des enfants à risque et des enfants maltraités constitue l'enfance en danger.

A l'heure actuelle, en France, il y a environ 98000 enfants en danger (19000 enfants maltraités et 79000 enfants à risque). Ce chiffre pourrait être beaucoup plus important car nous parlons ici uniquement des cas connus. Par exemple, si nous prenons en compte les données de la PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse), le nombre de jeunes dans cette situation est plus élevé. En effet ce sont 170500 jeunes qui sont pris en charge par leurs services.

Selon la littérature, la famille est le lieu où s'effectue la plupart des violences envers les enfants car l'enfant est considéré comme la propriété de ses parents. Ceci est du en partie à l'histoire et la culture judéo-chrétienne dans laquelle nous vivons. D'ailleurs, le cinquième commandement de la bible ne dit-il pas : « Tu honoreras ton père et ta mère, afin que tes jours se prolongent dans le pays que l'Eternel, ton dieu, te donne » (Exode, 20, 12).

Une autre citation de la bible va également dans ce sens mais de façon plus radicale : « Car Dieu a dit : honore ton père et ta mère... Celui qui maudira son père ou sa mère sera puni de mort » (Matin, 15, 4).

Ce précepte a été repris par le code civil (article 371 créé par la [Loi n°70-459 du 4 juin 1970](#)) qui stipule : « L'enfant, à tout âge, doit respect et honneur à ses père et mère ». L'article 371-1 du Code Civil modifié en 2013 ([Loi n°2013-404 du 17 mai 2013](#)) débute désormais par : « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant ».

A ce jour, nombre de lois existent afin de protéger les droits et l'intégrité de l'enfant. L'Assemblée générale de l'ONU a notamment adopté en 1959 la Déclaration des Droits de l'Enfant et en 1989 la Convention Internationale Relative aux Droits de l'enfant.

La Convention Internationale Relative aux Droits de l'enfant de 1989 stipule dans son article 19 que « Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié ».

Les droits de l'enfant vont donc à l'encontre de la maltraitance mais le phénomène est bel et bien réel.

Cette maltraitance a, de plus, des conséquences néfastes pour l'enfant (traumatismes, problèmes de comportement, de personnalité,...). Certains enfants maltraités arrivent cependant à se sortir de ces conséquences et à retrouver une vie normale : ils sont résilients.

Plusieurs facteurs permettent d'atteindre le stade de résilience. Le lien social est l'un d'entre eux. On peut acquérir du lien social dans les clubs sportifs (ou autres activités) mais l'enfant et l'adolescent passent la plupart de leur temps à l'école.

En effet, plusieurs études tendent à montrer que l'institution scolaire est un facteur de résilience. L'école aiderait donc les jeunes maltraités ou ayant subi des maltraitements à combattre leurs traumatismes.

Cependant, outre la famille qui est soi disant le lieu privilégié de la maltraitance, l'école est également un lieu à risque de victimation pour eux (harcèlement, agression,...), un lieu où leur estime de soi peut être mise à rude épreuve.

En plus de ses aspects victimants, l'école n'est peut être pas un vecteur de résilience suffisamment puissant pour permettre à tous les jeunes maltraités ou ayant subi des traumatismes de surmonter leurs peines Ceci pourrait, en partie, expliquer le phénomène massif du décrochage.

En effet, selon Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004), il existerait des facteurs prédictifs du décrochage scolaire, entre autre :

- la dépression des élèves
- le manque d'organisation familiale
- le manque de cohésion familiale
- le manque d'engagement scolaire de l'élève

Ils ont également défini des caractéristiques des élèves à risque de décrochage :

- le sexe (plus de garçons que de filles)
- de mauvaises stratégies de coping (évitement, déni)
- une mauvaise estime de soi
- des relations difficiles avec les adultes
- une vision négative de l'école combinée à des difficultés scolaires
- une motivation insuffisante
- des troubles du comportement

Les troubles du comportement peuvent être extériorisés (agressivité, refus d'encadrement, manque de maîtrise de soi, manifestations antisociales) ou intériorisés (trop grande maîtrise de soi, cognitions négatives envers soi, peur excessive de personnes ou situations nouvelles, tristesse, anxiété, dépression, dépendance, retrait social).

Fortin et Picard (1999) avaient déjà obtenu des résultats similaires, c'est-à-dire que les élèves décrocheurs sont moins coopératifs, présentent plus de troubles du comportement (intériorisés ou extériorisés) et des comportements plus affirmatifs (réponse à la pression ou aux insultes).

Les caractéristiques présentées ci-dessus pourraient être la conséquence de traumatismes, de maltraitances ou de négligences graves.

L'objectif du présent mémoire consiste donc en une comparaison des données concernant la résilience à l'école et celles concernant ses éléments victimants.

Ces données seront dans un deuxième temps confrontées au phénomène du décrochage.

Nous allons donc tout d'abord définir le concept de résilience. Par la suite, nous évoquerons les caractéristiques victimantes de l'institution scolaire, pour enfin parler du problème du décrochage scolaire.

Enfin nous discuterons de ces données et essaierons de définir des pistes de travail.

I) LA RESILIENCE

1) Définition

Etymologiquement, résilience vient du latin *resilio*, ire, littéralement ressauter, sauter en arrière.

A l'origine, le terme résilience était utilisé en métallurgie et désignait la capacité des matériaux à retrouver leur état initial à la suite d'un choc ou d'une pression continue. Il a par la suite été repris par d'autres domaines comme l'informatique (*tolérance aux failles, anomalies et insensibilités aux défaillances*), l'écologie (*capacité d'un écosystème à se remettre plus ou moins rapidement d'une catastrophe*), la socio-économie (*capacité des entreprises, organisations et communautés à retrouver un état d'équilibre leur permettant de fonctionner après un désastre*) ou encore la médecine (*guérison spontanée, récupération soudaine*).

Il a été évoqué pour la première fois dans le domaine de la psychologie par Anthony en 1974. Dans le domaine de la psychopathologie ou de la victimologie nous pourrions retenir plusieurs définitions dont les deux suivantes :

- celle de Mangham et al. (1995) qui stipule que la résilience est « l'aptitude des individus et des systèmes à vaincre l'adversité ou une situation de risque. Cette aptitude évolue avec le temps ; elle est renforcée par les facteurs de protection chez l'individu ou dans le système et le milieu : elle contribue au maintien d'une bonne santé ou à l'amélioration de celle-ci ».
- Cicchetti (2013): "processus développemental dynamique conduisant à l'accomplissement d'une adaptation positive malgré l'exposition à une menace significative, une adversité sévère, ou un traumatisme, qui constituent typiquement des assauts majeurs sur les processus sous-jacents au développement biologique et psychologique".

La notion de résilience est à différencier de la notion de résistance. En effet, la résistance implique que les défenses psychiques ne s'effondrent pas avec l'évènement, le traumatisme. Il n'y a donc pas de conséquences durables, aussi bien sur le plan psychique que comportemental.

Certains auteurs (Lighezzolo et De Tychey, 2004) attestent qu'il ne peut pas y avoir résilience sans traumatisme. La résilience intervient donc pour réparer les dommages dus au traumatisme.

Puisque la résilience est indissociable du traumatisme, il apparaît donc nécessaire de définir ce dernier. Selon le dictionnaire LAROUSSE (édition 2014), le traumatisme serait un « évènement qui, pour un sujet, a une forte portée émotionnelle et qui entraîne chez lui des troubles psychiques ou somatiques par suite de son incapacité à y répondre immédiatement de façon adéquate ». Cependant cette définition est relativement restrictive car il existe plusieurs types de traumatismes (de type 1, de type 2, vicariant) qui n'auront pas nécessairement pour conséquence les mêmes symptômes.

Le traumatisme de type 1 correspond à un évènement traumatique unique tel qu'une agression, un incendie, un accident. A l'inverse, on parle de traumatisme de type 2 quand l'évènement est répété dans le temps, qu'il a été présent ou a menacé de se reproduire sur une longue période de temps. Ce type de traumatisme est présent notamment dans la maltraitance infantile ou les abus sexuels répétés d'un parent sur l'enfant. Le traumatisme vicariant est généralement le traumatisme des soignants, c'est un traumatisme par procuration qui intervient quand le soignant ne peut faire face au stress procuré par la situation de son patient.

Un autre point reste à éclaircir : la résilience est-elle un processus ou un résultat ?

La résilience pourrait être vue comme un résultat, un état stable, un peu comme une fracture qui a été consolidée. Cependant cela figerait la notion de résilience uniquement à son aboutissement et mettrait de côté la richesse des interactions qui interviennent. En effet, quand nous parlons de résilience, il faut tenir compte de certaines variables individuelles, de l'environnement, ... La résilience est donc un « processus multifactoriel issu de l'interaction entre l'individu et son environnement, comprenant des variables internes au sujet (structure psychique, personnalité, mécanismes défensifs...) et des variables externes (caractéristiques de l'environnement socio-affectif). Il en résulte des formes de résiliences spécifiques résultant d'un processus dynamique et évolutif qui est propre à chaque sujet » (Anault, 2005).

Il faut envisager la résilience de manière développementale, en tenant compte des cycles de vie (life span). En d'autres termes, la résilience est déterminée par le stade de développement (âge, évolution, construction psychique) (Lecomte, 2002). De plus ce n'est pas une qualité fixe, c'est à dire qu'elle peut être soumise à des variations selon les circonstances. La résilience est un processus évolutif (Manciaux, 2001).

Anault (2005), a donc expliqué que la résilience est le fruit de l'interaction entre des facteurs internes et des facteurs externes au sujet. Il apparaît donc nécessaire, après avoir défini la notion de résilience, d'évoquer les éléments qui interviennent dans un maillage si complexe. Nous allons donc désormais nous intéresser aux différents facteurs qui interviennent dans le processus de résilience.

2) Facteurs internes de résilience

a) Les stratégies de coping

Le coping est à mettre en relation avec la théorie de l'évaluation cognitive (**cognitive appraisal**).

« L'évaluation cognitive est un processus à travers lequel la personne évalue si une rencontre particulière avec l'environnement est appropriée à son bien-être, et si c'est le cas, de quelle façon » (Folkman et al., 1986). Il existe deux sortes d'évaluation (Lazarus et Folkman, 1984) : l'évaluation primaire (primary appraisal) et l'évaluation secondaire (secondary appraisal).

L'évaluation primaire représente l'estimation que l'individu fait de son implication dans la situation (par exemple s'il est en danger), alors que lors de l'évaluation secondaire, il se demande ce qu'il peut faire pour remédier à la situation (comment il peut s'écarter de la situation dangereuse par exemple).

Les processus d'évaluation sont influencés par les caractéristiques personnelles antérieures et les variables environnementales, ce qui implique que dans une situation similaire, deux individus réagiront de manière différente (colère, anxiété, peur,...).

Le coping intervient après l'évaluation, en réponse au stress. Selon Lazarus et Folkman (1984), il incarne l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux que l'individu met en place pour gérer des exigences spécifiques, qui mettent à l'épreuve ou surpassent ses ressources. Le coping est un processus dynamique ayant un rôle de stabilisation. C'est-à-dire qu'il est spécifique à la situation et permet à l'individu de s'adapter pendant les périodes de stress.

Les stratégies mises en place dépendront plus de l'interprétation subjective que l'individu fait de la situation que de la situation elle-même (Lindsay et Norman, 1980) : il y a interrelation entre l'évaluation cognitive et les stratégies de coping.

Toutes les stratégies de coping n'ont pas le même impact ni le même effet sur le stress.

Il existe deux grandes sous-catégories de coping : le coping actif (centré sur le problème) et le coping passif (centré sur les émotions). Le coping n'est pas une simple réponse au stress, il implique une stratégie multidimensionnelle de contrôle ayant pour but le changement de la situation réellement menaçante ou de l'affect associé (Dantchev, 1989, in Paulhan, 1992).

Le coping actif serait plus efficace dans son rôle de modérateur et de stabilisateur (Schmidt, 1988 ; Mikulincer et Solomon, 1989, in Paulhan, 1992). Cela est cependant à relativiser car il semblerait que le coping actif ne soit efficace que quand la situation est sous le contrôle du sujet (Lazarus et Folkman, 1984). Lors d'une situation incontrôlable, le coping passif serait donc plus adapté.

La stratégie de coping passif la plus utilisée est la stratégie d'évitement : on détourne l'attention de la source de stress à travers le sport, de la relaxation, des loisirs,... afin de faire diminuer la tension émotionnelle. Cela peut s'avérer très efficace si associé à des stratégies de coping actif. Il existe cependant un type de stratégie d'évitement délétère pour l'individu : la fuite. Cette dernière consiste à croire que le « stresseur » disparaîtra en buvant, fumant ou en prenant des médicaments. Les stratégies de fuite peuvent être génératrices d'anxiété, de dépression ou de troubles psychosomatiques.

Une autre stratégie de coping passif consiste à altérer la signification subjective de l'évènement à travers le déni : distraction, exagération des aspects positifs, humour, sous-estimation des aspects négatifs, réévaluation positive. Le déni s'est avéré efficace pour abaisser la tension émotionnelle dans les situations stressantes de courte durée ou quand le coping centré sur le problème n'est pas possible (perte d'un proche, maladie grave,...).

Le coping actif, quant à lui, renvoie à deux grands types de stratégies : la recherche d'informations et la résolution de problèmes (Janis et Mann, 1977). La recherche d'informations peut permettre de diminuer la détresse émotionnelle car elle peut permettre de mettre en place des plans d'action. A l'inverse, si les informations récoltées sont plus graves que ce que l'on croyait, elle peut également augmenter l'intensité de l'émotion.

En ce qui concerne la résolution de problèmes, l'individu effectue des efforts comportementaux dans le but d'affronter le problème.

Cela peut se faire à travers la confrontation (esprit combatif), l'élaboration et la mise en œuvre de plans d'action dans le but de modifier la situation qu'il est en train de vivre.

Le coping peut donc moduler les émotions en modifiant l'attention, en altérant la signification subjective de l'évènement, ou en modifiant directement la relation personne-environnement.

b) Les émotions positives

Wood et al.(2007) ont démontré que les émotions ressenties influencent les stratégies de coping utilisées. En effet, dans leur étude sur la gratitude, ils ont montré que plus cette émotion est élevée et plus l'individu aura tendance à utiliser des stratégies de coping actif.

Fredrickson (2001) a élaboré la théorie d'élargissement et de construction (broaden and build theory). Selon cette théorie, les émotions positives améliorent le fonctionnement cognitif grâce à la facilitation de schémas de pensée créatifs et flexibles. Les émotions positives contribuent à élargir le champ attentionnel (élargissement) et favorisent la construction d'options comportementales pour faire face à une situation donnée (construction).

Elles agissent de différentes manières sur le maintien du bien-être d'un individu :

- Elles corrigent les effets des émotions négatives (Fredrickson et al., 2000).
Il est prouvé que les émotions négatives ont un effet néfaste sur les gens. La tristesse, par exemple, a un effet immunosuppresseur (O'Leary, 1990) et la colère joue un rôle dans les maladies cardiovasculaires (Fredrickson et al., 2000) et dans les cancers (Eysenk, 1994). Les émotions positives atténuent sensiblement la détresse psychologique (Toussaint et al., 2008) et engendrent un meilleur état de santé physique, mental et social (Witvliet et Mc Cullough, 2007).
- Elles élargissent le répertoire pensée-action.
Les personnes qui utilisent les émotions positives ont des modes de pensée inhabituels (Isen et al., 1985), flexibles (Isen et Daubman, 1984), créatifs (Isen et al, 1987), efficaces (Isen , 2001), et ouverts (Isen, 2001)
- Elles augmentent les ressources personnelles pour combattre les situations de stress (Fredrickson et Joiner, 2002).
- Elles sont facteur de résilience.
Folkman et Moskowitz (2000) ont démontré qu'expérimenter des émotions positives pendant une période de stress aide l'individu à s'en sortir. Les émotions et croyances positives sont des ressources pour combattre l'adversité (Taylor et al ,2000). Klohnen (1996), a quant à lui démontré que les personnes résilientes sont caractérisées par une

grande émotivité positive. Elles utilisent l'humour, la créativité, la relaxation et l'optimisme comme stratégies de coping (Masten, 1994). Toutes ces stratégies sont dues au fait que ces personnes utilisent des émotions positives. Les personnes résilientes sont également capables d'obtenir des émotions positives d'autres personnes, ce qui crée un lien et un support social aidant à s'en sortir (Kumpfer, 1999).

Enfin, si les émotions positives sont utilisées lors de chaque événement stressant, leur utilisation, qui était consciente et volontaire au départ, peut devenir automatique (Bargh et Chartrand, 1999), cela nécessite donc moins de ressources cognitives pour les activer (Isen et Diamond, 1989).

c) L'auto-régulation (« self-regulation »)

L'auto-régulation est une caractéristique humaine qui permet de contrôler et de changer les pensées, sentiments, humeurs, ... (Baumeister, Gailliot, De Wall, Oaten, 2006).

Elle dépend d'une ressource limitée utilisée pour interrompre un comportement et le changer (Muraven et Baumeister, 2000).

Le contrôle volontaire et les fonctions exécutives sont deux composantes de l'auto-régulation. Le contrôle volontaire est une construction multidimensionnelle qui consiste en « l'efficacité de l'attention exécutive, incluant l'habileté à inhiber une réponse dominante, à activer une réponse sous-dominante, à planifier et à détecter les erreurs (Rothbart et Bates, 2006). La capacité à utiliser des processus attentionnels pour réguler les stimulus émotionnels, la motivation et le comportement joue un rôle clé dans la régulation des émotions.

Le contrôle volontaire est donc un composant essentiel de la régulation des émotions (Eisenberg, Smith, Sadovsky et Spinrad (2004).

D'un autre côté, les fonctions exécutives comprennent le contrôle exécutif (Pessoa, 2009), le contrôle cognitif (Casey, Tottenham et Fossella, 2002) et l'attention supervisée (Shallice, 1988). Elles exercent un contrôle sur l'attention, la cognition et le comportement (Blair, Zelazo et Greenberg, 2005). Elles sont dirigées vers un but et impliquent le contrôle et la régulation des processus automatiques (Diamond, 2006).

Selon Bandura (1991), les mécanismes d'auto-régulation opèrent à partir de 3 subfonctions :

- le contrôle du comportement

- le jugement à propos du comportement (en relation avec les standards personnels et les circonstances environnementales)
- la réaction affective

Dans le contrôle de l'humeur, par exemple, l'auto-régulation permet aux gens, non seulement de ressentir l'intensité de leur humeur, mais également de juger sa signification, de l'évaluer et de prendre des décisions pour la modifier (Mayer, Salovey, Gomberg-Kaufman et Blainey, 1991)

L'auto-régulation contient aussi les mécanismes d'auto-efficacité qui jouent un rôle majeur dans la pensée, l'affectif, la motivation et l'action (Bandura, 1991).

L'un des facteurs qui différencie les personnes qui arrivent à réguler leur motivation et leur comportement pour atteindre un but, et ceux qui n'y arrivent pas est l'utilisation de l'auto-encouragement (Zimmerman, 1989). L'auto-régulation produit des effets émotionnels qui peuvent ébranler la motivation et le bien-être psychologique si le système dysfonctionne. Cela peut être une auto-dévaluation, un stress auto-infligé, ou un découragement.

« Les personnes qui se jugent défavorablement ne peuvent se traiter de façon positive » (Bandura, 2005).

Les systèmes d'auto-régulation jouent un rôle de médiateur à propos des effets de la plupart des facteurs externes. Les défauts d'auto-régulation sont centraux dans la majorité des problèmes personnels et sociaux que peuvent rencontrer les personnes (Baumeister, Heatherton et Tice, 1994).

Enfin, selon Sameroff et Rosenblum (2006), les problèmes d'auto-régulation sont des preuves d'un manque de résilience.

d) Le locus de contrôle

La perception du contrôle à propos des événements stressants peut moduler l'intensité des réponses psychologiques et physiologiques au stress. Les gens diffèrent dans leurs croyances à propos de la relation entre leur comportement et les événements.

Le locus de contrôle renvoie à l'attribution causale que les gens font à propos de leur comportement en rapport avec les événements.

Selon Rotter (1966), deux types de locus de contrôle peuvent être désignés :

- le locus de contrôle interne, selon lequel les gens attribuent un résultat ou un évènement à leur comportement
- le locus de contrôle externe, par le biais duquel les gens attribuent les évènements au hasard, à la chance, à la malchance ou aux autres.

Le locus de contrôle pourrait être synthétisé en un tableau. Le tableau suivant prend en compte le locus de contrôle en milieu scolaire :

Locus				
Stabilité	Interne		Externe	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
Stable	<i>Effort à long terme</i>	<i>Aptitude</i>	<i>Biais de l'enseignant favoritisme</i>	<i>Difficulté de la tâche scolaire</i>
Instable	<i>Habilité Connaissance Effort temporaire ou situationnel pour l'examen</i>	<i>Santé le jour de l'examen</i>	<i>Aide de la part d'amis ou de l'enseignant</i>	<i>Chance</i>

Figure 1. Le locus de contrôle en rapport avec la réussite ou l'échec scolaire (adapté de Weiner, 1985, 1986)

Le locus de contrôle modère les effets des évènements stressants. En effet, Abramson, Seligman et Teasdale (1978) ont démontré que l'attribution causale, à propos des évènements négatifs ou positifs, joue un rôle essentiel dans le sentiment d'impuissance.

Un locus de contrôle externe sera, par exemple, corrélé à l'anxiété (Nunn, 1988) et à la dépression (Mc Cauley et al., 1988).

Des résultats similaires ont été obtenus par Abramson et Sackheim (1977), qui ont démontré que les personnes dépressives sont caractérisées par un locus de contrôle externe et par l'auto-reproche.

Le locus de contrôle externe est également lié à la dissociation (Goldstein et al., 2000).

A l'inverse, les personnes avec un locus de contrôle interne, lors de situations perçues comme étant sous contrôle sont moins stressées que les personnes avec un locus de contrôle externe (Bollini et al., 2004).

Le locus de contrôle interne est également fortement lié à une haute estime de soi, cette dernière ayant une importance particulière dans la réponse de l'individu face au stress (Pruesner et al., 1999).

e) La robustesse

Selon Maddi et al. (2006) la robustesse peut être définie comme la présence de trois dispositions particulières liées entre elles :

- l'engagement
- le contrôle
- le défi

Le sens du contrôle aide les gens à croire qu'ils peuvent contrôler et influencer les événements (Bartone et al., 2008), à interpréter l'expérience comme étant quelque chose sur lequel on exerce un contrôle (Johnsen et al., 2009) et d'apprendre des situations négatives comme des situations positives (Maddi et al., 2006).

Les personnes très robustes augmentent leur sens du contrôle.

La robustesse est en lien avec le contrôle dans le sens où les personnes robustes ont une plus grande croyance à propos de leur contrôle des événements (locus of control interne).

Dans leur étude sur les vétérans de la guerre en Irak, Pietrzack et al. (2009) démontrent que le sentiment d'avoir un contrôle sur sa vie entre dans la résilience et est un facteur protecteur contre le PTSD (Post Traumatic Stress Disorder).

La robustesse influence les pensées et les perspectives à travers lesquelles les gens voient leur monde et leurs expériences (Bartone, 2006)

Il a été prouvé qu'il existe une corrélation négative entre les agents stressants de la vie et l'estime de soi (Luria et Tordjman, 2009 ; in Nezhad et Besharat, 2010). Cela signifie que plus on subit de stress et moins l'estime de soi est grande. La robustesse agit comme un tampon contre les agents stressants de la vie (Maddi et al., 2006).

Les personnes robustes ont tendance à évaluer les événements facteurs de stress de façon constructive. La robustesse facilite les actions qui modifient l'interprétation des circonstances stressantes (Silva et al., 2013).

Selon Bartone et al. (2008), la robustesse est associée à la résilience, une bonne santé et de bonnes performances dans des conditions stressantes. Elle réduit également l'impact des stratégies de coping passives (centrées sur les émotions) sur l'anxiété.

La robustesse est la variable ayant l'effet modérateur et l'effet direct les plus importants sur le stress psychologique et somatique (alors que le coping n'a qu'un effet direct) (Beasley, Thompson, Davidson, 2003).

On entend par effet direct un effet uniforme sur la santé mentale, sans tenir compte du niveau d'adversité rencontré. L'effet modérateur, quant à lui, explique plutôt une variable agissant à la manière d'un tampon contre les effets négatifs du stress, et cela de manière interactive.

3) Facteurs externes de résilience

a) Le support social

Les études sur la résilience ont souligné l'importance de la qualité des relations sociales (Ryff et Singer, 2000 ; Masten et Obradovic, 2006). Luthar (2006) va plus loin en attestant que les relations sociales sont fondamentales dans la résilience.

Ces affirmations sont corroborées par les résultats d'études, notamment de corrélation.

Smith et al. (2008), dans leur étude sur la BRS (Brief Resilience Scale), trouvent une corrélation positive entre la résilience et le support social. A contrario, leurs résultats démontrent également une corrélation négative entre la résilience et les interactions sociales négatives. Ong, Bergeman et Boker (2009), quant à eux, ont démontré que 47% de la variance dans la résilience est expliquée par le support social.

Dans leur méta-analyse, Cohen et Wills (1985), ont analysé les effets directs et les effets modérateurs du support social.

Selon eux, il a un effet direct dans le sens où « un effet bénéfique du support social peut apparaître à travers un large réseau social qui permet aux gens d'avoir des expériences positives et des rôles stables et socialement recherchés dans la communauté.

Le support social peut également avoir un effet modérateur de deux manières :

- Il intervient entre l'évènement stressant et la réaction au stress en prévenant ou atténuant l'évaluation que l'on fait de ce stress. Cela intervient à travers le fait que nous sachions que les autres peuvent et vont fournir des ressources nécessaires.
- Un support adéquat peut réduire ou faire disparaître la réaction au stress en fournissant une solution au problème.

Le schéma suivant va aider à mieux comprendre comment et à quels moments les effets modérateurs du support social interviennent.

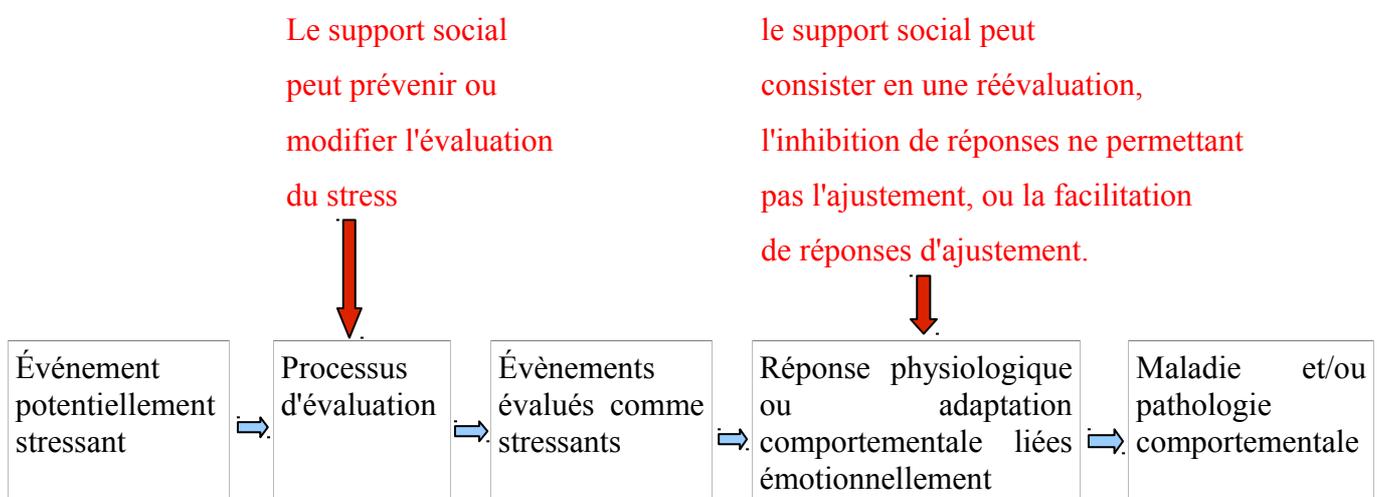


Figure 2. Les effets modérateurs du supports social sur les évènements stressants (extrait de Cohen et Wills, 1985)

b) famille et résilience

Fossion et Linkowski (2007), dans leur article de synthèse, attestent que la famille peut également être facteur de résilience, mais uniquement si elle regroupe quatre paramètres :

- adaptabilité
- stabilité
- flexibilité
- cohésion

Selon eux, un positionnement extrême de la famille dans l'un de ces paramètres serait pathogène, alors qu'une position plus modérée favoriserait la résilience.

Ils attestent de nombre de facteurs permettant à la famille d'être porteuse de résilience :

- la qualité du lien affectif entre les parents et l'enfant
- la qualité du soutien parental
- l'optimisme des parents à l'égard des enfants
- l'absence de conflits parentaux
- la structuration de la vie familiale
- la participation de l'enfant à l'organisation de la vie de famille
- un espacement suffisant entre les naissances
- un nombre restreint d'enfants
- un espace physique suffisant
- l'existence de liens avec d'autres membres de la famille

Enfin, un attachement sécurisé crée une plasticité identificatoire et d'avantage d'aptitudes à penser. Ce type d'attachement est essentiel à l'élaboration d'un processus résilient (Demogeot et Lighezzolo-Alnot, 2014).

4) Ecole et résilience

Wang, Haertel et Walberg (1994) définissent la résilience comme l'ensemble des conditions qui sont créées à l'école, en famille ou dans la communauté et qui permettent de protéger les enfants à risque du décrochage.

Les élèves se distinguent par leur capital social. Ce concept réfère à l'ensemble des relations sociales de confiance existant entre les parents, les enseignants, les voisins et les élèves (Coleman, 1990).

Zhang, Deblois, Deniger et Kamanzi (sous presse, in Kamanzi, Zhang Deblois et Deniger, 2007) distinguent trois dimensions du capital social :

- il est l'attribut d'un groupe social (dimension structurale)
- il implique des normes, des valeurs et des règles partagées par le groupe social (dimension normative)
- il se traduit par des actions d'intervention des individus les uns auprès des autres (dimension dynamique)

Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger (2007) expliquent que si l'on intègre le capital social au domaine de la résilience, sa dimension structurale a trait au réseau social accessible. Elle concerne la présence des parents à la maison, l'organisation des activités et le groupe de pairs. La dimension normative réfère, quant à elle, à la discipline, aux aspirations, aux attentes de chacun et aux récompenses (parents et enseignants s'attendent à de bonnes notes alors que les élèves s'attendent à des récompenses). Enfin, la dimension dynamique renvoie aux actions menées par les acteurs pour mobiliser le capital social contenu dans la structure afin d'atteindre leur but (interactions parents-enfants, enseignants-élèves et interactions entre pairs). Le capital social de l'école peut être formateur de capital humain chez les élèves.

Le schéma suivant est un peu plus explicatif de la formation du capital humain des élèves :

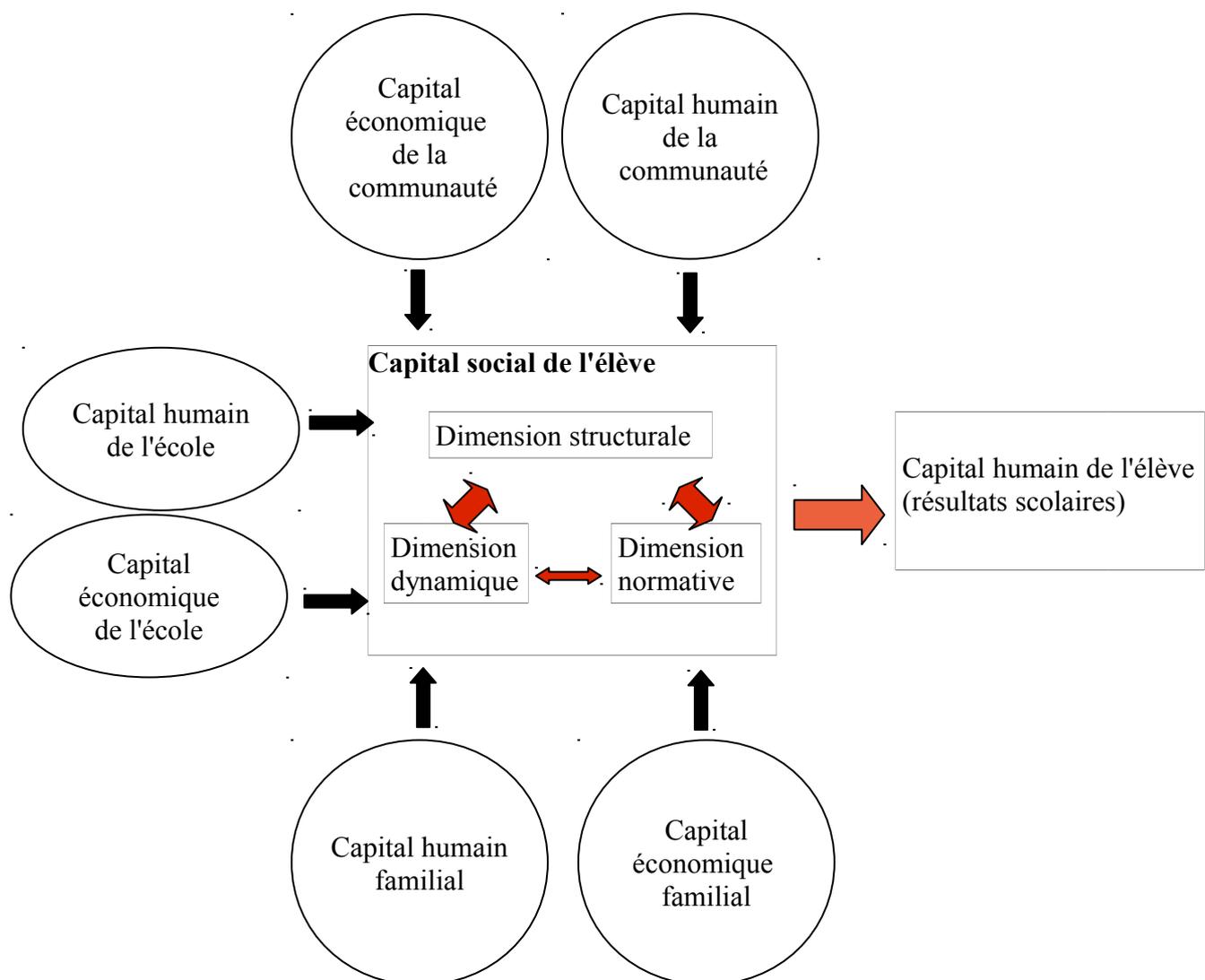


Figure 3. Formation du capital humain des élèves à travers le capital social de l'école (extrait de Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger, 2007)

Ce modèle indique que les ressources de l'école doivent être suffisamment importantes pour combler le déficit des ressources familiales. En d'autres termes, les ressources de l'école doivent être assez grandes pour amener l'élève vers un processus de résilience.

Dans la Figure 3, les résultats scolaires sont considérés comme indicateurs de résilience.

Les résultats obtenus par Kamanzi et ses collègues (2007) démontrent que les ressources éducatives ont une importance particulière, mais également que l'attention et le support des enseignants sont facteurs de résilience chez les élèves à risque.

Anaut (2006) a écrit un article assez complet sur la façon dont l'école peut être un facteur de résilience.

Selon elle, l'école peut aider l'enfant à développer ses ressources (sentiment de compétence, estime de soi, confiance) à travers des activités et des réalisations constructives, car elle met à contribution des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives.

L'école peut avoir une fonction de suppléance lorsque les ressources familiales font défaut (inadéquation, carences, maltraitances), notamment au niveau des compétences sociales, car l'enfant peut expérimenter des relations sociales positives (avec les pairs, enseignants ou autres adultes). Les relations affectives et sociales que l'enfant va nouer peuvent faire de l'école un lieu de reconstruction et de revalorisation narcissique.

Les liens tissés vont alors contribuer à consolider sa construction psychique, à élargir son système de valeur et développer son sentiment d'appartenance à une institution sociale.

Anaut explique également que les réussites scolaires vont favoriser l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et développer les compétences sociales (qui sont des facteurs favorables à l'apparition d'un processus de résilience).

Des adultes significatifs (comme les enseignants) peuvent constituer des tuteurs de développement pour l'enfant, des figures d'attachement alternatives, car elles vont aider à supporter les souffrances et à les dépasser. Dans beaucoup de cas les adultes significatifs sont des enseignants.

L'investissement scolaire protège le sujet en mettant à l'écart les sentiments douloureux, et permet le dépassement et la maîtrise du déplaisir.

Anaut explique enfin que la réussite scolaire n'implique pas forcément une scolarité réussie (et inversement) car elle peut cacher un profond état de souffrance. La résilience étant un processus dynamique, l'enfant peut être résilient à l'école et non dans un autre domaine (la famille par exemple).

Afin de clore ce chapitre, l'école peut également être facteur de stress qui peut se traduire par la peur de ne pas réussir et le doute sur ses capacités (Bouteyre, 2004). Si le degré d'exigence est trop élevé on enregistrera un stress élevé (Jourdan-Ionescu, 2001, in Théorêt, 2005).

II) les facteurs défavorables à la résilience à l'école

1) L'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion (ou prophétie autoréalisante) traduit la capacité à rendre réelles les attentes d'une personne. En d'autres termes l'effet Pygmalion correspond aux attentes d'une personne à propos d'une autre personne. Ces attentes peuvent être erronées et sont basés sur des stéréotypes et d'autres critères propres à la personne. A travers ses attitudes et son comportement, la personne va amener (inconsciemment) ses attentes à se réaliser.

Concernant les enfants de primaire, Bandura (1997) explique que dans la mesure où ils ne sont pas capables d'effectuer d'auto-évaluation juste, ils comptent sur celles des adultes pour construire leur perception d'eux-mêmes. Le jugement émis par les enseignants sur la valeur scolaires des élèves influence leur perception de soi (Bressoux et Pansu, 2003).

Les attentes des enseignants sont liées à la performance des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993). Cet effet reste cependant relativement modéré.

Ce qui nous intéresse dans ce paragraphe n'est pas tant l'effet que les attentes peuvent avoir sur l'élève en termes de performances, mais plutôt celui qu'elles ont sur l'élève en tant qu'individu.

Les enseignants peuvent avoir de fortes attentes à propos d'élèves qu'ils estiment bons (en se basant notamment sur leurs performances antérieures, le niveau scolaire des parents et leur niveau social, les stéréotypes) et de faibles attentes envers ceux qu'ils estiment en difficulté.

Selon Desombre et al. (2008), pour les enseignants et futurs enseignants, la notion de difficulté scolaire ne comprend pas uniquement des difficultés de compréhension ou d'expression, mais également des aspects de personnalité (violence, timidité,...), des aspects affectifs (malheureux), relationnels (problèmes avec l'enseignant) et familiaux.

Potvin et Rousseau (1993) ont démontré que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté, élèves qui d'ailleurs sont plus sensibles aux attentes (Croizet et Claire, 2003). A performance égale dans une tâche donnée, les élèves en retard scolaire sont jugés plus sévèrement que les autres (Duru-Bellat et Mingat, 1993).

Quand les enseignants ont des attentes faibles à propos de certains élèves, ils :

- leur accordent moins d'attention (Adams et Cohen, 1974)
- leur apportent plus de feedback centrés sur leur attitude et non sur leur performance (Cooper, 1979)
- utilisent des renforcements inappropriés à leur égard (Graham 1984)
- les critiquent plus souvent lors d'échec (Babad et al., 1982)
- ont des interactions moins amicales avec eux (Chaikin et al., 1974)
- ont des interactions de type affectives négatives avec eux (Sarrazin et al., 2005)
- ont une intonation de voix plus hostile (Blanck et Rosenthal, 1984)
- acceptent moins facilement leurs idées (Martinek et Jonhson, 1979)

Les enseignants apportent moins de soutien affectif aux élèves pour lesquels ils ont de faibles attentes (Babad, 1995). La perception d'un manque de soutien de la part des enseignants entraîne, en outre, une diminution de l'estime de soi, une augmentation des dépressions et des problèmes de comportement (Espinoza et Juvonen, 2011). De plus, 14% des élèves estiment que leurs relations avec leurs enseignants sont négatives (Debarbieux et al., 2012).

Le traitement différentiel créé par les attentes de l'enseignant peut avoir des conséquences sur le concept de soi et la motivation des élèves. En effet, les sollicitations peu fréquentes, les feedbacks négatifs ou l'obtention de notes basses peuvent détériorer le concept de soi scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle l'estime de soi et la motivation.

2) les résultats scolaires

Selon Wang, Haertel et Walberg (1997a, 1997b), les facteurs qui ont le plus d'influence sur les apprentissages sont les professeurs (management et interactions), des ressources individuelles (capacités cognitives et métacognitives, attributs sociaux et comportementaux, attributs motivationnels et affectifs) et la famille (environnement familial et support parental). La suite de ce chapitre se base essentiellement sur les écrits de Martinot (2001). Les informations ainsi que les auteurs qui sont présentés proviennent donc de l'article qu'elle a rédigé.

La réussite scolaire scolaire dépend des performances passées mais également des conceptions de soi actuelles (Calsyn et Kenny ,1977).

Avoir de nombreuses conceptions de soi de réussite pourrait être une condition favorable pour l'initiation et la persistance de l'effort dans les situations d'apprentissage et de performance (Helmke et Van Aken, 1995). A l'inverse, des conceptions de soi d'échec sont donc défavorables à la réussite. Les conceptions de soi agissent sur la motivation (Schunk, 1991). Selon Martinot (2001), tous les élèves ont des conceptions de soi de réussite (les bons élèves comme ceux en difficulté). Elles sont cependant plus accessibles pour les bons élèves. Elle soutient que protéger ses conceptions de soi de réussite (afin de préserver son estime de soi) comporte des effets négatifs. Elle décrit quatre stratégies d'autoprotection de l'estime de soi :

- ***Ne pas s'attribuer la responsabilité de son échec.***

Les élèves peuvent se protéger en s'attribuant la responsabilité de leurs réussites mais en rejetant la responsabilité de leurs échecs (cf chapitre I)2)d) sur le locus de contrôle). C'est une stratégie d'autocomplaisance qui ne permet pas à l'élève de tirer profit de ses erreurs et ne mène donc pas à l'amélioration de soi.

- ***Choisir des points de comparaison favorables pour soi***

Quand le but d'une interaction sociale est la préservation des conceptions de soi, l'individu choisit plutôt de se comparer à des personnes plus mauvaises que lui.

- ***Se désidentifier des dimensions menaçantes pour l'estime de soi***

L'élève attribue peu de valeur aux domaines pour lesquels il est peu talentueux et préfère ceux où il excelle (Harter, 1986, 1998). Cela empêche l'élève d'investir des stratégies d'amélioration susceptibles de corriger ses défauts. Le désengagement concerne le fait de couper les liens entre l'estime de soi et les performances qui la menacent. C'est une stratégie d'adaptation (afin de protéger l'estime de soi) qui peut se chroniciser : on parle alors de désidentification (Crocker et al., 1998). Elle se rapporte à une déconsidération à long terme des domaines menaçants qui se traduit par le fait de ne plus les juger adaptés pour l'identité personnelle.

La désidentification s'accompagne d'une baisse de la motivation qui se manifestera par de moindres efforts et moins de travail. Ceci aura pour conséquence que les difficultés augmenteront et que l'élève se désidentifiera plus du domaine scolaire.

- ***La recherche du respect sur des dimensions antiscolaires***

Par exemple, former un groupe d'élèves en difficulté qui rechercheraient uniquement le respect au sein du groupe et non au sein de la classe ou de l'institution scolaire.

Quand l'échec affecte trop sévèrement l'estime de soi, les élèves peuvent adopter des attitudes défensives telles que la démotivation, l'indifférence ou l'opposition aux normes scolaires.

Dans des cas d'échecs répétés, le besoin de préservation de l'estime de soi peut amener l'élève à renoncer aux valeurs dominantes au profit de valeurs antisociales telles que l'opposition aux normes de réussite ou même au système scolaire.

3) Le harcèlement scolaire (ou bullying scolaire)

Le harcèlement scolaire se caractérise par la répétition d'actions intentionnelles qui sont nuisibles à un élève ne pouvant pas se défendre (Nansel et al., 2001 ; Olweus, 1996 ; in Kubisewski et al., 2013 a). Il implique obligatoirement une dissymétrie des forces : si deux élèves s'agressent mutuellement, cela ne peut pas être qualifié de bullying (Kubisewski et al., 2013b).

La prévalence du harcèlement scolaire varie selon les études : 14% (Kubisewski et al., 2013 b), 15% (Catheline, 2010), 18% (Dewulf et Stilhart, 2005). Cependant, elle varie selon les établissements scolaires et peut atteindre 50% dans certains d'entre eux (Dewulf et Stilhart, 2005).

Le harcèlement scolaire peut se manifester sous diverses formes :

- agressions physiques (bousculades, coups de poing ou de pieds, coupe de cheveux)
- agressions verbales (insultes, moqueries, menaces, surnoms)
- agressions à caractère sexuel (grimaces, gestes obscènes)
- atteintes matérielles (vols, dégradation d'objets)
- ostracisme

Le harcèlement peut également agir de manière plus indirecte par des consignes d'ostracisme ou la propagation de rumeurs.

Il est, de plus, mal décrit par les victimes et se trouve souvent à l'origine de complications psychopathologiques :

- dépression accompagnée d'un sentiment de honte, d'humiliation, de vide et d'incapacité de penser
- peur et angoisses
- baisse des résultats scolaires
- refus scolaire
- repli et doutes sur soi
- agressivité
- labilité émotionnelle
- troubles des comportements alimentaires

Ces complications peuvent être d'autant plus graves que près de la moitié (40%) des élèves victimes de harcèlement scolaire vont développer un PTSD (Houbre et al., 2012).

Selon Kubisewski et al. (2013 a), quatre types de profil peuvent être décrits dans le bullying scolaire :

- les *victimes* qui ne font que subir l'agression
- les *agresseurs* qui agressent leurs camarades mais ne sont jamais victimes
- les *agresseurs/victimes* qui subissent des agressions de la part d'un ou plusieurs élèves et qui les pratiquent envers d'autres
- les *neutres* qui ne sont pas concernés par le bullying

Kubisewski et al. (2013 b) ont également démontré que 16,4% des élèves sont victimes de cyber-bullying. Cela n'a certes pas de lien direct avec l'institution scolaire, mais ils ont remarqué que 24% d'entre eux sont également victimes de bullying scolaire, il y a donc double victimation les concernant.

Enfin, le harcèlement détériore fortement les relations sociales et amicales de la victime (Dewulf et Stilhart, 2005). Cela peut se pérenniser si aucune intervention n'est menée afin de réintégrer l'élève dans l'institution.

III) Le décrochage scolaire

140 000 jeunes sont concernés chaque année par le décrochage (ce qui représente environ 2,5% des élèves du secondaire).

Meyers et Plein (2001) distinguent deux types de décrocheurs :

- les décrocheurs externes qui abandonnent l'enseignement avant d'avoir acquis une certification minimale et sans être intégrés dans la vie active
- les décrocheurs internes qui sont encore scolarisés mais ne progressent plus et sont en grande difficulté

Glasman (2000) nomme ce deuxième type de décrocheurs les « décrocheurs sur place ». Ils forment en fait le groupe des élèves totalement démotivés mais toujours scolarisés.

Il existe des facteurs de risque au décrochage provenant de trois paramètres : la famille, l'école et l'individu.

Les facteurs provenant de la famille sont les caractéristiques démographiques de cette dernière (Lan et Lanthier, 2003) et les pratiques parentales (Marcotte et al., 2001).

Concernant les facteurs provenant de l'école, nous pouvons définir le redoublement (Jimerson, Anderson et Whipple, 2002), le climat scolaire (Worrell et Hale, 2001) et les caractéristiques organisationnelles de l'institution (Lee et Burkam, 2003).

Les facteurs individuels, quant à eux, renvoient aux difficultés scolaires et aux problèmes de santé mentale. En effet, plus de la moitié des décrocheurs présentent un problème de santé mentale (Van der Stoep et al., 2003). De plus, selon Hess (1986), les difficultés d'apprentissage sont le prédicteur le plus puissant du décrochage. Les élèves en difficulté scolaire et ceux présentant un trouble du comportement constituent des groupes à fort risque de décrochage scolaire (Blackorby, Edgar et Kortering, 1991). Ceux qui finissent par décrocher ont moins d'habiletés sociales que les élèves ordinaires (Gresham, 1992), ce qui ne leur permet pas d'avoir de relations satisfaisantes avec les autres, et notamment leurs pairs (Picard, Fortin, Bigras, 1995). Ils sont mal acceptés par les autres, voire rejetés (Gresham, 1992). Certains se perçoivent même comme des victimes (Coie et Jacob, 1993).

Les décrocheurs participent moins aux activités scolaires que les autres élèves (Violette, 1991) et ont peu d'aspirations face à la réussite scolaire (Rumberger et al., 1990). Ceci est peut être dû au fait que les décrocheurs vivent une expérience scolaire négative, pleine de frustrations et d'échecs (Janosz et Leblanc, 1996). De même, lorsque l'élève a des difficultés scolaires, la relation maître-élève est négative (Vallerand et Senecal, 1991, in Fortin et al.,

2006), ce qui a une influence dans le processus de décrochage scolaire (Potvin, Paradis et Pouliot, 2000).

Le décrochage scolaire n'est pas sans conséquences pour l'individu :

- risque plus élevé de présenter des problèmes de santé physique ou mentale (Tobin et Sugai, 2002)
- accès plus difficile au marché de l'emploi (Kokko, Pukkinen et Puusten, 2000)
- risque plus élevé de vivre dans la pauvreté (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997)
- faible confiance en soi et faible estime de soi (Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 1997)
- isolement social (Potvin et Papillon, 1993, in Doré Côté, 2007)
- détresse psychologique (Potvin et Papillon, 1993, in Doré Côté, 2007)
- autonomie limitée (Potvin et Papillon, 1993, in Doré Côté, 2007)

De plus, Roché (2001) explique qu'il existe un lien entre la délinquance juvénile et la « frustration scolaire relative » car l'école perpétue les inégalités sociales. Selon lui, ce lien risque même d'augmenter car la « sélection des élites » se met en œuvre par le mérite scolaire, c'est même une fonction de l'école.

Cependant, l'arrêt de la scolarité sans qualification ne signifie pas obligatoirement une entrée dans la délinquance (Esterle-Hedibel, 2006).

Enfin, le décrochage est dû à la frustration ressentie à l'école (Eliott et Voss, 1974, in Lawrence et Hesse, 2009). L'abandon scolaire permettrait donc de faire diminuer cette frustration et le stress qui y est associé.

IV) Discussion

Trois grandes parties ont donc composé ce mémoire : la résilience, l'école et ses facteurs négatifs et le décrochage. Le but était d'élaborer une synthèse permettant de s'interroger sur l'école en tant que facteur de résilience et, par la suite de confronter cette revue de la littérature au phénomène du décrochage.

Nous avons vu dans le chapitre I)4) qu'il existe trois principaux facteurs de résilience à l'école : le support social des pairs, la relation avec un adulte significatif et la réussite scolaire.

Cependant cela ne concerne pas tous les élèves et l'école comporte certains facteurs de risque.

En effet, les attentes des professeurs peuvent avoir des effets négatifs (notamment sur l'estime de soi et le sentiment de confiance) pour les élèves en difficulté. La notion d'élève en difficulté étant bien sûr subjective et laissée à l'appréciation des enseignants (cf II)1) sur l'effet Pygmalion). De plus pour les élèves n'obtenant pas de bons résultats peuvent finir par attribuer leurs échecs à l'école (Violette, 1991), voire même par se désidentifier de l'école. Dans ce cas là, comment un domaine devenu non significatif pour l'élève pourrait être facteur de résilience ?

Enfin, l'école peut être facteur de victimation. En effet, entre 10 et 18 % des élèves sont victimes de harcèlement scolaire avec toutes les conséquences que cela implique (cf II)3) sur le harcèlement scolaire).

L'école ne peut donc pas être résiliente pour tous car si l'on avait la proportion d'élèves ayant de mauvaises performances scolaires et ceux considérés comme étant en difficulté par les enseignants (avec forcément un chevauchement des deux car les élèves ayant de mauvaises performances seront sans doute considérés comme étant en difficulté) et que l'on les ajoute aux chiffres du harcèlement, cela ferait une grande part d'élèves que l'école aurait du mal à faire entrer dans un processus de résilience. Au contraire même, elle peut être facteur de traumatisme (notamment dans le cas du harcèlement).

De par son essence même, l'école n'est pas égalitaire car elle est créatrice de statuts particulièrement à travers la recherche de performances (bon élève, mauvais élève, élève turbulent,...). Selon la théorie de la catégorisation sociale, les personnes de même statut forment un groupe. Un groupe social s'accompagne de stéréotypes à partir desquels il est jugé (ici par les pairs et les enseignants) et qui créeront des attentes (cf effet pygmalion). Sachant que la simple exposition de deux groupes suffit à créer des conflits, on peut s'attendre à en voir éclater dans l'institution.

De plus, en créant « de force » des groupes, comme les classes, où cohabitent des individus de différents statuts, elle peut être créatrice de nouveaux statuts (agresseurs, victimes,...) qui peuvent influencer sur les premiers statuts. En effet, un bon élève victime de harcèlement, pourra voir ses performances chuter et, à terme, éventuellement basculer dans le groupe des mauvais élèves ou des élèves en difficulté.

L'école ne donne donc pas la même chance à tous les élèves, notamment en termes de résilience.

Trois paramètres sont particulièrement à prendre en compte dans la résilience pour un élève, à savoir la famille et l'école (Wang, Haertel et Walberg, 1994) et l'individu (cf I)2)). Cette triade est également en jeu dans le décrochage scolaire (cf III). Wang, Haertel et Walberg

(1994) ajoutent la communauté comme facteur de résilience. Elle est cependant également facteur de décrochage (par exemple chez les élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés). Elle semble cependant moins centrale que les trois autres facteurs précédemment cités, elle ne sera donc pas discutée ici.

Le fait que les facteurs favorisant un processus de résilience et ceux favorisant un processus de décrochage soient les mêmes donne lieu à une question : la résilience et le décrochage ne sont-ils pas un seul et même processus prenant deux directions diamétralement opposées ?

Essayons tout d'abord d'analyser les similitudes entre les deux processus.

Nous savons que la résilience est un processus adaptatif dynamique, c'est-à-dire provenant de plusieurs facteurs (internes et externes) agissant chacun à plus ou moins grande échelle.

Tout d'abord, le décrochage est-il un processus ? Cellier (2003) et Guigue (1998) affirment que oui. Ce dernier en fait même la définition suivante : le décrochage est un « processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution ».

Concernant le côté adaptatif du décrochage, nous avons vu dans le paragraphe III) que l'abandon scolaire permet de faire diminuer le stress et la frustration vécus à l'école (Elliott et Voss, 1974, in Lawrence et Hesse, 2009). Morissette (1984) considère que l'abandon scolaire fait partie, en premier lieu, d'un processus de résolution de problème. Il y a donc bel et bien adaptation en quittant un lieu qui lui est délétère, bien que cette dernière soit une adaptation négative.

Enfin, peut-on voir le décrochage comme un processus dynamique ? Il y a nombre de facteurs individuels et environnementaux (école et famille) qui interviennent dans le décrochage et qui ont chacun une implication plus ou moins forte. De plus, Anaut (2006) expliquait que, étant donné le caractère dynamique de la résilience, on peut être résilient à l'école et non dans un autre domaine. De même pour le décrochage, on peut décrocher de l'école mais non de la famille, car la famille prend souvent en charge le décrocheur (Esterle-Hebidel, 2006).

Enfin, la résilience n'est pas une entité figée dans le sens où l'on peut tout à fait être résilient à un moment de la vie (life span) et non à un autre. Cela se retrouve également pour le décrochage. En effet, un élève peut décrocher à un moment donné et raccrocher par la suite. Il existe d'ailleurs des réponses institutionnelles afin de les aider à raccrocher. Cette réponse est apportée notamment par la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (Ministère de l'Éducation Nationale) et plus particulièrement par les plateformes d'insertion qui en dépendent. Le Ministère de l'Éducation Nationale a également lancé des dispositifs tels que le Lycée Nouvelle Chance afin de raccrocher certains décrocheurs sous certaines conditions.

Le décrochage est donc bien un processus dynamique, tout comme l'est la résilience.

Enfin, tous les individus ne sont pas résilients malgré les facteurs de protection environnementaux de la même façon que tous les élèves ne sont pas décrocheurs malgré les facteurs de risque. Comment expliquer ce phénomène ? Nous pourrions poser l'hypothèse que les ressources de l'individu constituent une base permettant ou non d'entamer un processus de résilience et que les facteurs environnementaux influent sur cette base.

Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) ont défini des caractéristiques des élèves à risque de décrochage, dont certaines ont trait aux ressources personnelles de l'individu telles que les mauvaises stratégies de coping, le manque d'engagement, une mauvaise estime de soi, des difficultés scolaires et une motivation insuffisante. Parents et Paquin (1994) pointent également le manque d'engagement et de motivation (l'engagement faisant partie de la robustesse, voir chapitre 12e)). Violette (1991), quant à elle, a démontré que les décrocheurs attribuent en partie leur décrochage à l'institution.

De même, Weiner (1986) explique que l'attribution joue un rôle dans la motivation et notamment à l'école.

Enfin, selon Leroy (2012), l'autorégulation est impliquée dans le décrochage car l'émotion joue un rôle majeur dans tout apprentissage et est liée au bien être de l'élève.

De même que les facteurs externes impliqués dans la résilience sont identiques aux facteurs impliqués dans le décrochage, nous voyons donc, à travers les différents auteurs cités ci-dessus, que les facteurs internes liés à la résilience et au décrochage sont également identiques. L'unique différence se trouve dans le fait qu'ils soient négatifs dans le cas du décrochage et positifs dans le cas de la résilience. Le décrochage et la résilience formeraient donc deux processus antinomiques.

Aux vues de toutes les données récoltées, et considérant que la réussite scolaire est un indicateur de résilience (Kamanji, Zhang, Deblois et Deniger, 2007), pourquoi ne pas considérer le décrochage comme un processus antirésilient ? Les éléments discutés auparavant nous permettent de postuler une modélisation incluant à la fois résilience et décrochage scolaire.

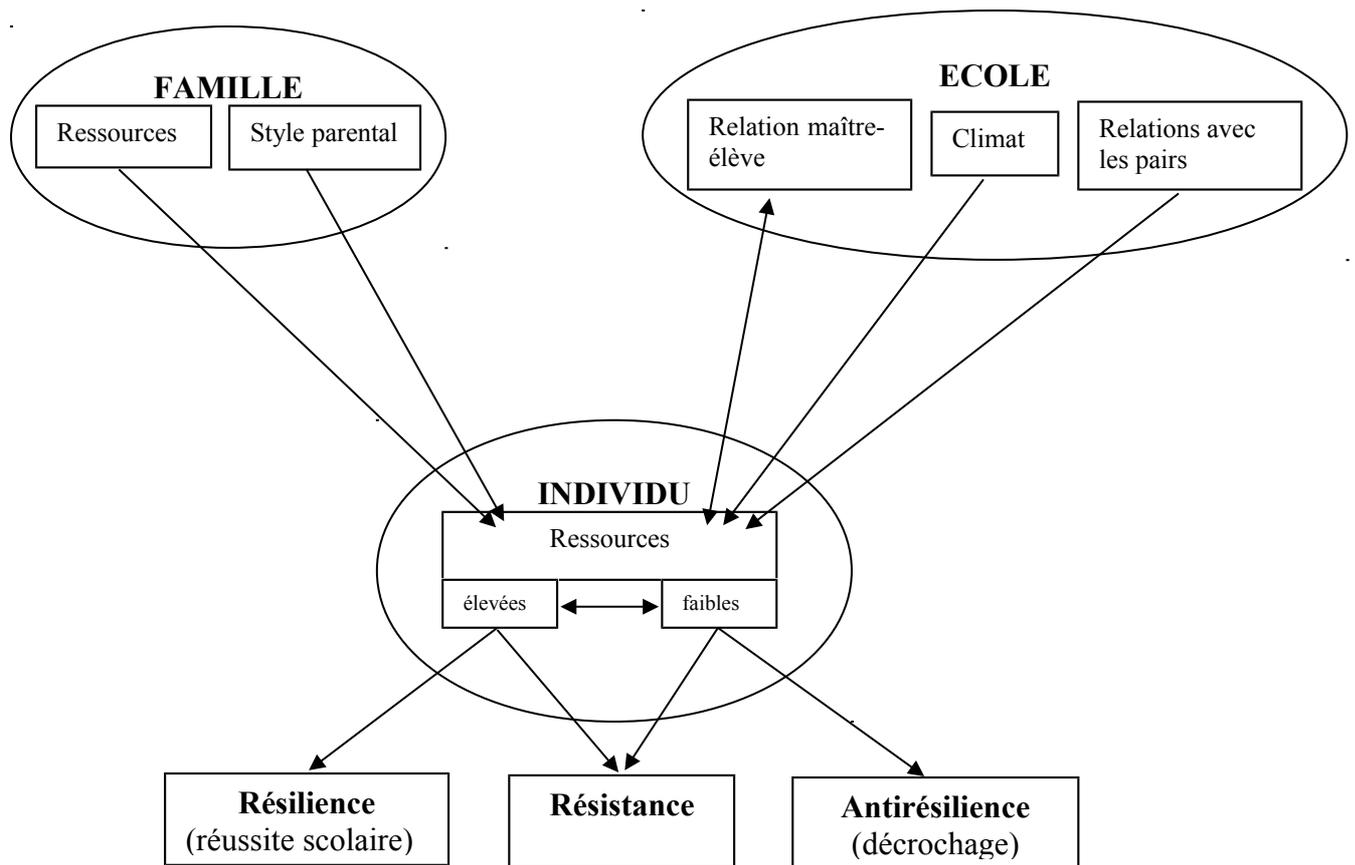


Figure 4. Modèle conceptuel de la résilience et de l'antirésilience à l'école

Afin que ce modèle soit le plus compréhensible possible, certains points sont à préciser.

Tout d'abord les « ressources » familiales. Ce point fait référence à l'adaptabilité, la stabilité, la flexibilité et la cohésion de la famille. Les ressources économiques pourraient sans doute s'y ajouter.

Les ressources individuelles comprennent bien entendu le QI, mais également les capacités d'adaptation, le sens du contrôle, l'estime de soi, la robustesse, les stratégies mises en place (coping), la motivation et les capacités d'auto-régulation.

Chaque flèche peut représenter une influence positive ou négative.

La double flèche entre la relation maître-élève et les ressources individuelles représente l'effet Pygmalion.

La double flèche entre ressources faibles et ressources élevées indique quant à elle que les ressources individuelles peuvent évoluer.

Enfin, le dernier point à éclaircir concerne la résistance. Nous voyons en effet que des jeunes avec des ressources élevées ou faibles peuvent s'y rejoindre. Ce modèle postule que des

jeunes possédant des ressources faibles mais avec des liens positifs forts avec la famille et/ou certains facteurs provenant de l'école n'entamera pas de processus antirésilient. Il résistera grâce à ce support. A l'inverse, un élève possédant des ressources élevées mais avec des liens négatifs avec tout ou partie des autres facteurs n'entamera pas forcément de processus de résilience : il y aura alors résistance individuelle.

V) Conclusion

La synthèse que constitue ce mémoire montre donc que, non seulement l'élève doit posséder des capacités intrinsèques lui permettant d'accéder à un processus de résilience, mais qu'en plus l'école, pour être facteur de résilience, doit réunir plusieurs critères :

- des attentes positives de la part des enseignants
- des relations positives avec les pairs
- des résultats scolaires relativement positifs
- un climat scolaire positif

L'école devrait trouver un compromis entre un système centré sur les performances et un système centré sur la personne.

Enfin, étudier le décrochage scolaire sous les traits d'un processus antirésilient semblerait être tout à fait pertinent.

Cette conclusion se base sur des données issues de la littérature, mais elle reste cependant théorique et devrait être vérifiée empiriquement

Bibliographie

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., et Teasdale, J. D., 1978, Learned helplessness in humans: critique and reformulation, *Journal of abnormal psychology*, 87(1), 49-74
- Adams, G. R., et Cohen, A. S., 1974, Children's physical and interpersonal characteristics that effect student-teacher interactions, *The Journal of Experimental Education*, 43(1), 1-5
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., et Horsey, C. S., 1997, From first grade forward: Early foundations of high school dropout, *Sociology of education*, 87-107
- Anaut, M., 2005, Le concept de résilience et ses applications cliniques, *Recherche en soins infirmiers*, 82, 4-11
- Anaut, M., 2006, L'école peut-elle être facteur de résilience?, *Empan*, 3, 30-39.

- Anthony, E.J., 1974, Introduction : The syndrome of the psychologically vulnerable child, In : Anthony, E.J., Koupernik, C., eds. *The child in his family : children at psychiatric risk*. New York, Wiley, 3-10
- Babad, E., 1995, The "teacher's pet" phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale, *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 361-374
- Babad, E. Y., Inbar, J., et Rosenthal, R., 1982, Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers, *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474
- Leroy, V., 2012, In BADA, M.F., *Comment accompagner le jeune en décrochage et/ou en difficulté scolaire en CPMS?*
- Bandura, A., 1991, Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational behaviour and human decision processes*, 50, 248-287
- Bandura, A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of controle*, New York: Freeman.
- Bandura, A., 2005, The primacy of self regulation in health promotion, *Applied psychology: an international review*, 54(2), 245-254
- Bargh, J.A., et Chartrand, T.L., 1999, The unbearable automaticity of being, *American psychologist*, 54(7), 462-479
- Bartone, P. T., 2006, Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness?, *Military Psychology*, 18(Suppl), S131-S148
- Bartone, P. T., Roland, R. R., Picano, J. J., et Williams, T. J., 2008, Psychological hardiness predicts success in US Army Special Forces candidates, *International Journal of Selection and Assessment*, 16(1), 78-81.
- Baumeister, R.F., Gailliot, M., DeWall, C.N., Oaten, M., 2006, Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effect of traits on behaviour, *Journal of personality*, 74(6), 1773-1801
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., et Tice, D. M., 1994, *Losing control: How and why people fail at self-regulation*, San Diego: Academic Press.
- Blackorby, J., Edgar, E., et Korterling, L. J., 1991, A third of our youth? A look at the problem of high school dropout among students with mild handicaps, *The Journal of Special Education*, 25(1), 102-113
- Blair, C., Zelazo, P., et Greenberg, M., 2005, The measurement of executive function in early childhood, *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 561-571.
- Blanck, P. D., et Rosenthal, R., 1984, Mediation of interpersonal expectancy effects: Counselor's tone of voice, *Journal of educational psychology*, 76(3), 418-426
- Beasley, M., Thompson, T., et Davidson, J., 2003, Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness, *Personality and Individual differences*, 34(1), 77-95.
- Bollini, A. M., Walker, E. F., Hamann, S., et Kestler, L., 2004, The influence of perceived control and locus of control on the cortisol and subjective responses to stress, *Biological Psychology*, 67(3), 245-260
- Bouteyre, E., 2004, *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Dunod

- Bressoux, P., et Pansu, P., 2003, Quand les enseignants jugent leurs élèves, Paris : Presses universitaires de France
- Casey, B. J., Tottenham, N., et Fossella, J., 2002, Clinical, imaging, lesion, and genetic approaches toward a model of cognitive control, *Developmental Psychobiology*, 40, 237–254.
- Catheline, N., 2010, Harcèlements en milieu scolaire, *Enfances & Psy*, (4), 82-90
- Cellier, H., 2003, Le décrochage scolaire, révélateur des maux de l'École, *La nouvelle revue de l'AIS*, 24(4), 1-13
- Chaikin, A. L., Sigler, E., et Derlega, V. J., 1974, Nonverbal mediators of teacher expectancy effects, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(1), 144-149
- Cicchetti, D., 2013, Resilient functioning in maltreated children: Past, present and future perspectives, *Journal of Child psychology and psychiatry*, 54 (4), 402-422
- Code civil, Livre 1^{er}, Titre IX, Chapitre 1^{er}, article 371
- Code civil, Livre 1^{er}, Titre IX, Chapitre 1^{er}, article 371-1
- Cohen, S., et Wills, T. A., 1985, Stress, social support, and the buffering hypothesis, *Psychological bulletin*, 98(2), 310-357
- Coie, J. D., et Jacobs, M. R., 1993, The role of social context in the prevention of conduct disorder, *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 263-275
- Cooper, H. M., 1979, Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence, *Review of Educational Research*, 49(3), 389-410
- Croizet, J.-C., et Claire, T., 2003, les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales?, In Croizet, J.-C., et Leyens, J.-P. (Eds.), *Mauvaises réputations : Les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris : Armand Colin
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., et Giordan, A., 2012, Le «climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.*
- Demogeot, N., et Lighezzolo-Alnot, J., 2014, L'attachement sécurisé: un facteur de résilience au service de la capacité de penser, *Étude clinique comparative chez des enfants de 6 à 12 ans*, *Bulletin de psychologie*, 2, 149-157.
- Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., et Antoine, L., 2008, Stéréotypes de la difficulté scolaire: un outil de recueil, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 215-239
- De Tychev, C., Lighezzolo, J., 2004, L'évaluation de la résilience : quels critères diagnostiques envisager ?, *Perspectives psy*, 43 (3), 226-233
- Dewulf, M. C., et Stilhart, C., 2005, Le vécu des victimes de harcèlement scolaire, *Médecine thérapeutique/Pédiatrie*, 8(2), 95-100
- Diamond, A., 2006, The early development of executive functions, In Bialystok, E., et Craik, F. (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change*, 70–95, New York: Oxford University Press.

- Doré-Côté, A., 2007, Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire, Thèse de doctorat
- Duru-Bellat, M., et Mingat, A., 1993, Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Paris : Presses universitaires de France
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., et Spinrad, T. L., 2004, Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood, In Baumeister, R. F., et Vohs, K. D. (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 259–282, New York: Guilford
- Espinoza, G., et Juvonen, J., 2011, Perceptions of the school social context across the transition to middle school: Heightened sensitivity among Latino students?, *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 749-758
- Esterle-Hedibel, M., 2006, Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, *Déviance et société*, 30(1), 41-65
- Eysenck, H. J., 1994, Cancer, personality and stress: prediction and prevention, *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 16(3), 167-215.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., Gruen, R.J., 1986, Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes, *Journal of personality and social psychology*, 50 (5), 992-1003
- Folkman, S., et Moskowitz, J.T., 2000, Positive affect and the other side of coping, *American psychologist*, 55(6), 647-654
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., et Joly, J., 2006, Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors, *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363-383
- Fortin, L., et Picard, Y., 1999, Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants, *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374
- Fossion, P., et Linkowski, P., 2007, La pertinence du concept de résilience en psychiatrie, *Revue médicale de Bruxelles*, 28(1), 33-38
- Fredrickson, B.L., 2001, The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions, *American psychologist*, 56(3), 218-226
- Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., et Tugade, M.M., 2000, The undoing effect of positive emotion, *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258
- Fredrickson, B.L., et Joiner, T., 2002, Positive emotion trigger upward spirals toward emotional well being, *Psychological science*, 13(2), 172-175
- Glasman, D., 2000, Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle, *VEI enjeux*, 122, 10-25
- Goldstein, L. H., Drew, C., Mellers, J., Mitchell-O'Malley, S., et Oakley, D. A., 2000, Dissociation, hypnotizability, coping styles and health locus of control: characteristics of pseudoseizure patients, *Seizure*, 9(5), 314-322.

- Graham, S., 1984, Teacher feelings and student thoughts: An attributional approach to affect in the classroom, *The Elementary School Journal*, 85(1), 91-104
- Gresham, F. M., 1992, Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or correlational?, *School Psychology Review*, 21(3), 348-360
- Guigue, M., 1998, Peut-on définir le décrochage, in Bloch, M.C., et Gerde, B., *Les lycéens décrocheurs*, Lyon-Paris, *Chronique Sociale*, 25-38
- Hess, G. A., 1986, Educational Triage in an Urban School Setting, *Metropolitan Education*, 2, 39-52.
- Houbre, B., Dodeler, V., Peter, L., Auxéméry, Y., Lanfranchi, J. B., et Tarquinio, C., 2012, Stress post-traumatique et altération des schémas cognitifs: cas de la victimation à l'école, *L'Evolution psychiatrique*, 77(1), 1-14
- Isen, A.M., 2001, An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications, *Journal of consumer psychology*, 11(2), 75-85
- Isen, A.M., et Daubman, K.A., 1984, The influence of affect on categorisation, *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 1206-1217
- Isen, A.M., Daubman, K.A., et Nowicki, G.P., 1987, Positive affect facilitates creative problem solving, *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1122-1131
- Isen, A.M., et Diamond, G.A., 1989, Affect and automaticity, in Uleman, J.S., et Bargh, J.A. (Eds), *Unintended Thought*, 124-152, New York: Guilford Press
- Isen, A.M., Johnson, M.M.S., Mertz, E., et Robinson, G.F., 1985, The influence of positive affect on unusualness of word associations, *Journal of personality and social psychology*, 48(6), 1413-1426
- Janis, I.L., et Mann, L., 1977, *Decision making :A psychological analysis of conflict, choice and commitment*, Free Press
- Janosz, M., et LeBlanc, M., 1996, Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire, *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R. E., 1997, Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples, *Journal of youth and adolescence*, 26(6), 733-762
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., et Whipple, A. D., 2002, Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school, *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457
- Johnsen, B. H., Eid, J., Pallesen, S., Bartone, P. T., et Nissestad, O. A., 2009, Predicting transformational leadership in Naval cadets: Effects of personality hardiness and training, *Journal of Applied Social Psychology*, 39(9), 2213-2235.
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L., et Deniger, M. A., 2007, L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145
- Klohnen, E. C., 1996, Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency, *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1067-1079

- Kokko, K., Pulkkinen, L., et Puustinen, M., 2000, Selection into long-term unemployment and its psychological consequences, *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 310-320
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., et Rusch, E., 2013 a, Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français: validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996), *Annales Médico-psychologiques*, Elsevier Masson
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., et Rusch, E., 2013 b, Le cyber-bullying à l'adolescence: problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire, *L'Encéphale*, 39(2), 77-84.
- Kumpfer, K.L., 1999, Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework, In Glantz, M.D. (Ed), et Johnson, J.L. (Ed), *Resilience and development: Positive life adaptations*, 179-224, New York: Kluwer/Plenum
- Lan, W., et Lanthier, R., 2003, Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332
- Lawrence, R., et Hesse, M., 2009, *Juvenile justice : The essentials*, London : Sage Publications
- Lazarus, R.S., et Folkman, S., 1984, *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer Publishing Company
- Lecomte, J., 2002, Qu'est-ce que la résilience ? Question faussement simple. Réponse nécessairement complexe, *Pratiques psychologiques*, 1, 7-14
- Lee, V. E., et Burkam, D. T., 2003, Dropping out of high school: The role of school organization and structure, *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Lindsay, P.H., et Norman, D.A., 1980, *Stress et émotion, Comportements humains et traitement de l'information*, Paris : Sciences de la vie, Raget
- Luthar, S. S., 2006, Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cohen, D.J.; Cicchetti, D. (eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. Hoboken: John Wiley & Sons: 739-795.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., et Brow, M., 2006, The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance, *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Manciaux, M. (Ed), 2001, *La résilience, résister pour se construire*, Ed, Médecine et Hygiène
- Mangham, C., et al., 1995, in Haesevoets Y.H., 2008, Résilience, maltraitance et perspectives thérapeutiques : revue et approche critique, *Bulletin de l'Action Enfance Maltraitée*, 68, 1-23
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., et Leclerc, D., 2001, L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712
- Martinek, T. J., et Johnson, S. B., 1979, Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children, *Research Quarterly*, 50(1), 60-70
- Martinot, D., 2001, Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502

- Masten, A.S., 1994, Resilience in individual development : successful adaptation despite risk and adversity, in Wang, M.C., et Gordon, E.W. (Eds), Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects, 3-25, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associate
- Masten, A. S., et Obradović, J., 2006, Competence and resilience in development, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., et Blainey, K., 1991, A broader conception of mood experience, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 100-111.
- McCauley, E., Mitchell, J. R., Burke, P. M., et Moss, S. J., 1988, Cognitive attributes of depression in children and adolescents, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 903-908
- Meyers, R., et Plein, E., 2001, Rapport d'enquête sur les élèves en décrochage scolaire au Luxembourg et susceptibles de rejoindre un dispositif de transition dans le cadre de la pédagogie de la deuxième chance, Luxembourg: MENFP
- Morissette, D., 1984, Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner, In À. Leduc (ed.), *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*, Brossard: Behaviora.
- Muraven, M. R., et Baumeister, R. F., 2000, Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle?, *Psychological Bulletin*, 126(2), 247-259.
- Nezhad, M. A. S., et Besharat, M. A., 2010, Relations of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 757-763.
- Nunn, G. D., 1988, Concurrent validity between the Nowicki-Strickland locus of control scale and the state-trait anxiety inventory for children, *Educational and Psychological Measurement*, 48(2), 435-438.
- O'Leary, A., 1990, Stress, Emotion, and Human Immune Function, *Psychological bulletin*, 108(3), 363-382
- Ong, A.D., Bergman, C.S., Boker, S.M., 2009, Resilience comes of age: defining features in later adulthood, *Journal of personality*, 77(6), 1777-1804
- Organisation des Nations Unies, 1989, Convention internationale relative aux droits de l'enfant
- Organisation des Nations Unies, 1959, Déclaration des droits de l'enfant
- Parent, G., et Paquin, A., 1994, Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Paulhan, I., 1992, Le concept de coping, *L'année psychologique*, 92(4), 545-557
- Pessoa, L., 2009, How do emotion and motivation direct executive control?, *Trends in Cognitive Science*, 13(4), 160-166.
- Pietrzak, R. H., Johnson, D. C., Goldstein, M. B., Malley, J. C., et Southwick, S. M., 2009, Psychological resilience and postdeployment social support protect against traumatic stress and depressive symptoms in soldiers returning from Operations Enduring Freedom and Iraqi Freedom, *Depression and anxiety*, 26(8), 745-751
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Deslandes, R., 2004, Guide de prévention du décrochage scolaire, CTREQ, Québec.

- Potvin, P., Paradis, L., et Pouliot, B., 2000, Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves, *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 35-54
- Potvin, P., & Rousseau, R., 1993, Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire, *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C., 1999, Low self-esteem, induced failure and the adrenocortical stress response, *Personality and Individual differences*, 27(3), 477-489
- Roché, S., 2001, *La délinquance des jeunes : Les jeunes de 13-19 ans racontent leurs délits*, Paris : Seuil
- Rothbart, M. K., et Bates, J. E. , 2006, Temperament, In Eisenberg, N. , Damon, W. , et Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology : Social, emotional, and personality development* (6th ed.), 99–166, Hoboken : Wiley.
- Rotter, J. B., 1966, Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1-28
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., et Dornbusch, S. M., 1990, Family influences on dropout behaviour in one California high school, *Sociology of education*, 63(4), 283-299
- Ryff, C. D., & Singer, B., 2000, Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium, *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30-44.
- Sameroff, A. J., et Rosenblum, K. L., 2006, Psychosocial constraints on the development of resilience, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 116-124.
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., et Bois, J., 2005, Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves: une étude en contexte naturel d'enseignement, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 55(2), 111-120
- Shallice, T., 1988, *From neuropsychology to mental structure*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Silva, R. M. D., Goulart, C. T., Bolzan, M. E. D. O., Serrano, P. M., Lopes, L. F. D., et Guido, L. D. A., 2013, Stress and hardiness in medical residents, *Journal of Nursing UFPE on line*, 7(9), 5406-5413.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., Bernard, J., 2008, The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back, *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.
- Taylor, S.E., Kemeny, M.E., Reed, G.M., Bower, J.E., et Gruenewald, T.L., 2000, Psychological resources, Positive illusions, and Health, *American psychologist*, 55(1), 99-109
- Théorêt, M., 2005, La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658.
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A., & Everson-Rose, S. A., (2008), Why forgiveness may protect against depression: Hopelessness as an explanatory mechanism. *Personality and Mental Health*, 2(2), 89-103

- Vander Stoep, A., Weiss, N. S., Kuo, E. S., Cheney, D., et Cohen, P., 2003, What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder?, *The journal of behavioral health services & research*, 30(1), 119-124
- Violette, M., 1991, *L'école--facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, [Québec]: Ministère de l'éducation, Direction de la recherche.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J., 1994, Educational resilience in inner cities, In Wang, M. C., et Gordon, E. W. (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, Routledge.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J., 1993, Toward a knowledge base for school learning, *Review of educational research*, 63(3), 249-294
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J., 1997a, *Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools*, Publication Series No. 4.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J., 1997b, *What Helps Students Learn? Spotlight on Student Success*
- Weiner, B., 1985, An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological review*, 92(4), 548-573
- Weiner, B., 1986, *An attributional theory of motivation and emotion*, New York: Springer-Verlag.
- Witvliet, C. V. O., McCullough, M. E., 2007, Forgiveness and health: A review and theoretical exploration of emotion pathways, In Post, S. G. (Ed), *Altruism and health: Perspectives from empirical research.* , 259-276, New York : Oxford University Press
- Wood, A.M., Joseph, S., et Linley, P.A., 2007, Coping style as a psychological resource of grateful people, *Journal of social and clinical psychology*, 26(9), 1076-1093
- Worrell, F. C., et Hale, R. L., 2001, The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion, *School Psychology Quarterly*, 16(4), 370-388
- Zimmerman, B.J., 1989, A social cognitive view of self regulated academic learning, *Journal of educational psychology*, 81(3), 329-339