

## « Confrontation à l'adversité du milieu, résilience scolaire et culture ? »

**Evelyne Goldstein (psychologue et doctorante université de toulouse III paul Sabatier  
laboratoire SOI en Staps)**

**Monique Allès Jardel (professeur de psychologie sociale, université Toulouse III  
Laboratoire Soi en STAPS)**

### **Introduction** : éléments pour une problématique.

#### 1. Culture : Relativiser les théories de l'éducation.

Depuis les années 70, des chercheurs (Berry & Dasen, 1974) ont montré que les théories de l'éducation et du développement doivent être relativisées car elles sont toujours, au départ, développées (« enculturées ») dans un contexte culturel particulier. La recherche que nous présentons ici sur les trajectoires adaptatives des jeunes qui grandissent dans un milieu défavorisé, n'échappe pas à cette démarche essentielle. L'utilisation systématique de la méthode (inter)culturelle comparative (cross-cultural) en psychologie permet de vérifier si une théorie peut être considérée comme universelle (elle reste pertinente au-delà des différences culturelles) ou, au contraire, si cette théorie est sensible à la diversité culturelle et doit être reconnue comme culturellement spécifique (Camilleri, 1996).

#### 2. Confrontation à l'adversité : Les stratégies identitaires « négatives ».

Dans le cadre des recherches en milieux défavorisés, Camilleri (1990) a étudié les stratégies identitaires des migrants (tableau VII). Cet auteur considère l'individu en situation d'acculturation dans une perspective pessimiste où les préjugés négatifs sur le groupe d'origine sont induits par l'hégémonie de la société d'accueil. La cohérence personnelle est dévalorisée et déstructurée par la disparité des codes en présence. Le migrant doit utiliser des stratégies afin de rétablir le sentiment de la valeur de soi. Ces stratégies sont au service d'un équilibre plus ou moins satisfaisant entre deux fonctions de l'identité, la fonction ontologique (référence à certaines valeurs considérées comme fondamentales) et la fonction pragmatique (l'adaptation à l'environnement, la société de résidence). L'intériorisation du jugement dépréciatif fait que certains jeunes migrants finissent par agir en cohérence avec cette image

négative, en tombant dans la délinquance. Dans ce même ordre d'idée, Becker (1963), s'intéressant à la construction identitaire négative du « déviant » a développé la théorie de l'étiquetage (*labeling*). Selon lui, la déviance ne doit pas être envisagée comme une tendance à la marginalité, un anticonformisme ou une infraction à la norme (Touraine 1965) mais bien comme une situation relationnelle et dynamique faite d'imputations (*ascriptions*) réciproques. Le déviant est celui qui est identifié, stigmatisé sous ce label. Non plus un défaut de la transmission des valeurs et de la socialisation (Anomie sociale de Durkheim) mais plutôt une dynamique identitaire « contre réactive » au milieu. La déviance s'inscrit dès lors dans un système de représentation de soi négatives et d'interactions conduisant le déviant à s'écarter des modèles dominants.

### 3. Confrontation à l'adversité : Un défi éducatif.

Tous les chercheurs ne partagent pas cette vision pessimiste. La confrontation à l'adversité peut en effet devenir un défi éducatif et même une chance car elle offre la possibilité d'intégrer de nouvelles expériences, de nouvelles représentations de soi et de nouvelles dimensions d'évaluation aboutissant à une capacité d'agir plus complexe (Bredendiek & Krewer, 1999). La compréhension traditionnelle des différences culturelles dans une dichotomie entre « occidental / non occidental » ou « traditionnel / moderne » ne suffit plus. La société moderne, devenue de plus en plus complexe du fait de constantes immigrations, exige d'éviter ce genre de réductionnisme (Clanet 1990). Des critiques se sont élevées contre une conception linéaire « dominant/dominé » pensée comme obligation pour le groupe dominé de s'assimiler à la culture dominante. Clanet propose de remplacer « acculturation » par « interculturalité » qui suppose un double mouvement : Transformation des systèmes grâce aux interactions avec des milieux différents et maintien du système grâce au désir de chacun de préserver son identité. En situation interculturelle, de nouvelles formes et règles de vie, de même que de nouveaux systèmes de significations sont élaborés suite aux métissages dynamiques entre systèmes et personnes en contact. Ainsi, l'interdépendance entre parents et enfants dans la dynamique de la transmission, laisse supposer que les enfants eux-mêmes transmettent à leurs parents des valeurs réinterprétées susceptibles de réorienter les positions parentales.

Le modèle qui semble le plus utile, dans ce contexte culturel du développement, est celui de la niche écologique (Dortier 2004), emprunté aux théories de l'éthologie. Dans cette approche, les éléments du milieu ne prennent sens qu'en fonction du développement. L'âge de l'enfant,

le sexe et les styles d'ajustement au milieu conditionnent les caractéristiques interpersonnelles se développant elles-mêmes lors de la confrontation à l'environnement. Une telle approche écologique n'apportera pas d'explication sur les causes d'une confrontation réussie à l'adversité mais cherchera les conditions de son émergence et de sa généralisation en phénomène social.

#### 4. Confrontation à l'adversité : La résilience scolaire.

Ainsi, une partie des jeunes de milieux défavorisés ne tombe pas dans le piège de la dévalorisation. Au contraire, certains jeunes de ces milieux « à risques » dont les probabilités statistiques prédisent plutôt l'échec que la réussite scolaire (Rutter 1985), suivent une trajectoire adaptative adéquate et parfois même brillante (Bouteyre 2004) autant du point de vue de leurs performances scolaires que du point de vue de leur adaptation sociale. De nouvelles questions de recherche se posent au sujet de ces résilients scolaires : Cette confrontation réussie à l'adversité, est-elle liée à des ressources personnelles, comme une identité positive, une confiance en ses propres moyens, un sentiment d'être en bonne santé mentale et physique? Ou est-ce, comme les praticiens de l'éducation le prétendent, une question d'éducation des parents ? Ou, enfin, serait-ce une question de culture ? Toutes ces questions s'inscrivent dans ce cadre de la niche écologique où les relations entre parents, éducateurs et adolescents nous donnent des pistes intéressantes de recherche.

#### **Méthodologie :**

Il nous a semblé pertinent d'entreprendre une étude des styles de confrontation à l'adversité dans différents groupes de jeunes en adoptant une méthode comparative. En comparant les différentes formes d'adaptation socioscolaire des jeunes selon leur milieu, leur éducation et leur pays, nous espérons établir la part du général et la part du particulier dans la construction identitaire et les styles adaptatifs des résilients scolaires. Un protocole de recherche écosystémique fut construit afin d'étudier deux groupes de jeunes de 13 à 16 ans, et de tester l'adéquation entre ce qui était attendu selon notre modèle et ce qui fut observé (fig. III). Cette démarche globale permet d'éviter l'émiettement d'un savoir partiel décomposé en fragments de réalité de plus en plus petits et déconnectés du contexte et de modéliser les articulations entre les différentes composantes du système développemental.

#### **Population**

Deux groupes de jeunes (220 français et 240 israéliens), regroupés selon la réussite/ échec et le milieu favorisé ou non. Nous avons obtenus pour chaque population quatre groupes contrastés. Les jeunes français et israéliens présentent pratiquement les mêmes fréquences de réussite et d'échec en milieu défavorisé (au moins trois facteurs de risque) ou non. Nous constatons (fig. I) une augmentation de près du double de pourcentage d'échec en milieu défavorisé pour les deux groupes (de 14% à 29% en France, de 17% à 28% en Israël). Nous constatons également une majorité de réussite dans ces mêmes milieux défavorisés (71% en France, 72% en Israël). Les différences entre ces quatre groupes sont significatives, elles ne sont donc pas dues au hasard. (Français  $X^2 = 7.285$   $P < 0.01$ ) (Israéliens  $X^2 = 3.834$   $P < 0.05$ )

## Figures n° I

### Mesures.

1. Le questionnaire écrit sur l'environnement et les pratiques éducatives familiales (Lautrey 1985) se rapportant aux règles éducatives comporte 12 items. Les parents peuvent choisir entre les éventualités 1 (régulation souple) 2 (régulation faible ou laxiste) et 3 (régulation rigide). Le type de régulation caractérisant une famille sera défini par le choix majoritaire d'une des trois éventualités dans les 12 réponses.

#### Exemple de question :

Les communications à table : 1. *Vous le laissez parler autant qu'il veut même si ce qu'il dit n'est pas intéressant.* 2. *Il parle lorsqu'il a quelque chose d'intéressant à dire.* 3. *Dans la mesure du possible, vous préférez que l'on ne parle pas pendant les repas.*

2. Parmi les 11 valeurs éducatives présentées, celles de type 1 (autonomie) sont : esprit critique, indépendance et curiosité d'esprit. Les valeurs de types 2 (conformisme aux normes sociales) sont : respect des autres, bien travailler à l'école, persévérance, honnêteté et bonté. Les valeurs de type 3 (obéissance stricte) sont : politesse, propreté et obéissance. Parmi les 10 principes éducatifs présentés aux parents, les principes de type 1 (responsabilisation internalité) sont : l'encadrer avec souplesse, lui laisser beaucoup de liberté, lui laisser le plus possible de responsabilités. Les principes de type 2 (intermédiaires) sont : adapter ses principes en fonction de chaque enfant, lui donner l'exemple, lui faire confiance, le récompenser ou le punir quand il le mérite.

Les principes de type 3 (surveillance externe stricte) sont : avoir une discipline stricte, surveiller le plus possible ce qu'il fait, le préserver des mauvaises fréquentations.

3. La mesure de l'encouragement parental aux pratiques sportives s'appuie sur le questionnaire écrit de Kellerhals sur les stratégies éducatives parentales (1991) et concerne particulièrement les stimulations par les parents des ressources physiques de leur enfant. L'indice de pratique sportive prend en compte la présence ou l'absence de cet encouragement chez les parents et le nombre d'heures consacrées au sport.
4. La mesure du niveau socioprofessionnel et culturel des parents fut évaluée par Lautrey selon des critères qu'il jugeait déterminants pour définir les contours des classes sociales actuelles. Il faut, selon lui, se référer à des approximations assez grossières, théoriquement discutables mais pratiques. Exemple : les familles refuseront de répondre à une question trop précise sur le montant de leurs revenus. En conséquence, Lautrey a retenu les trois indicateurs les plus accessibles de l'index de Warner (Warner 1960) la profession, les caractéristiques de logement rapportées au nombre d'occupants, et le niveau d'éducation des parents. Quelques questions sur la famille nombreuse, la langue parlée à la maison, le chômage possible et le statut conjugal ont été ajoutés en fonction des transformations de notre société.
5. La mesure des sentiments des jeunes d'être en bonne santé mentale se fonde sur un instrument informatisé (CD rom). Le « Dominique », (Valla 2000), est un test interactif pour adolescents de 12 à 16 ans évaluant la santé mentale perçue à partir d'images. Basé sur le DSM-IV, il évalue en 20 minutes, les 8 troubles les plus fréquents (anxiété généralisée, angoisse de séparation, phobies spécifiques, tendance dépressive, hyperactivité/trouble de l'attention, problèmes de conduite et d'opposition) et cela en 93 questions. En Israël, le « Dominique » a été traduit et validé en hébreu (renommé « Tal » interactive) et informatisé à nouveau afin d'être passé en Israël.

## Figure n° II

6. La mesure de la réussite socio scolaire est évaluée en calculant la moyenne entre deux notes : les performances scolaires sur un semestre et une note d'intégration/coopération sociale évaluée grâce à un questionnaire écrit adressé au professeur principal. La conduite de l'élève sur le plan de la coopération en classe et son intégration sociale générale est considérée comme un complément important de la réussite scolaire.

### Figure n° III

#### Résultats

Nous avons constaté, parmi les quatre groupes de chaque population israélienne et française, un lien hautement significatif entre cette réussite scolaire des résilients, inattendue vu les probabilités d'échec, et les variables de l'éducation des parents et de la santé mentale perçue des adolescents. Nous avons également observés des différences et des invariances culturelles en comparant les deux populations de jeunes. Seuls quelques uns des résultats significatifs sont ici présentés.

1. Le sentiment de peu de troubles extériorisés (hyperactivité, troubles de la concentration et troubles des conduites) semble lié à la résilience scolaire, quel que soit le pays. Les jeunes résilients français ont plus souvent le sentiment de peu de troubles extériorisés. Ils sont 45% à avoir le sentiment de contrôler ce genre de troubles alors que, en milieu normal, ceux qui réussissent ne sont que 33%. Les jeunes résilients israéliens sont près de 78% à avoir un sentiment de peu (et moyen) de troubles extériorisés et ne sont plus que 22% à ressentir un grand nombre de troubles extériorisés. De plus, ils se distinguent des autres groupes par la fréquence des sentiments d'avoir des forces et des compétences socio scolaires en suffisance (59% chez les résilients contre 46% chez ceux en réussite en milieu non défavorisé). Les différences sont significatives (fig. IV)

### Figure n° IV

Les analyses de la variance (ANOVA)<sup>1</sup> ont permis d'identifier des « effets principaux » (F) expliquant la plus importante part de la variance des réussites socio scolaires. Quelque soit le pays, nous constatons une interdépendance forte entre moyennes de troubles extériorisés et réussite. La variance des facteurs de risque n'explique plus une part suffisante de cette réussite. Le sentiment de contrôle des troubles de la concentration /hyperactivité et conduite serait donc susceptible de neutraliser l'influence des facteurs de risque. Quel que soit le pays où ils grandissent, la trajectoire adaptative socialement adéquate des résilients scolaires s'explique bien plus par une image de soi positive et un sentiment de contrôle des difficultés inhérentes à l'apprentissage scolaire et moins par l'influence du milieu défavorisé. Ces

---

<sup>1</sup> Le principe de l'analyse de la variance repose sur la comparaison entre deux moyennes, en se servant habituellement de l'écart type (racine carrée positive de la variance).

résultats renforce l'hypothèse d'une attitude contre réactive au milieu défavorisé chez les résilients scolaires.

### **Figure n° V**

Une première réflexion sur ces résultats nous renvoie à une controverse au sujet du traitement des troubles de l'hyperactivité. Les troubles de la concentration/hyperactivité (TDAH) et les troubles de la conduite qui en sont souvent la conséquence (manque d'intériorisation des limites et des normes) sont au cœur d'une polémique qui a fait oublier finalement l'enfant hyperactif lui-même, ce qu'il ressent, ce qu'il pense de lui-même. Notre étude met en évidence, au-delà de cette discussion sur le traitement du syndrome par la « Ritaline » (sorte d'amphétamine), la force de cette conviction personnelle d'avoir un contrôle sur ce genre de troubles et la présence plus fréquente de cette conviction chez les résilients scolaires.

2. Les principes et valeurs éducatives des parents est significativement liée à la réussite socioscolaire de leur enfant, quel que soit le pays. Les parents de milieu non défavorisé revendiquant des valeurs comme l'autonomie ont plus souvent des enfants en réussite scolaire. (70% des parents d'enfants en réussite visent des valeurs d'autonomie contre seulement 27% qui préfèrent des valeurs de conformisme / obéissance, en France) (70% de parents d'élèves en réussite visent des valeurs d'autonomie contre seulement 26% de parents visant le conformisme/obéissance, en Israël). De même, quel que soit le pays, les parents de milieu normal revendiquant des principes internalité/responsabilité, ont plus souvent des enfants en réussite. (En France 55% de parents d'enfants en réussite invoquent des principes d'internalité contre seulement 36% qui invoquent des principes de surveillance externe). En Israël, 61% de parents d'enfants en réussite invoquent des principes d'internalité contre seulement 24% qui invoquent des principes de surveillance externe.

### **Figure n° VI**

Ces résultats sont dans la continuité des résultats de Lautrey (1985). Les principes des parents de type 1 et 2 (visant la responsabilisation de l'enfant et le respect des règles de la société), et les valeurs transmises de type 1 et 2 (visant l'autonomie et le respect des autres), se sont trouvés liés à une plus grande fréquence de réussite socioscolaire. Le style

d'éducation « libéral et souple » permet effectivement de mieux réussir sa scolarité en s'appropriant les règles et les valeurs de la société.

En revanche, ces proportions s'inversent chez les résilients scolaires ! Quel que soit le pays, les parents des milieux défavorisés dont les enfants réussissent malgré tout, restent fidèles à une éducation plutôt rigide. En France, les parents de résilients revendiquent plus souvent (43%) des valeurs d'obéissance et des principes de surveillance stricte (29%) et moins souvent des valeurs d'autonomie (29%) ou des principes de responsabilisation interne de l'enfant (18%). En Israël, les parents de résilients scolaires choisissent plus souvent (52%) des principes de surveillance stricte et des valeurs d'obéissance (43%) et moins souvent les valeurs d'autonomie (17%) et des principes de responsabilisation interne (20%). Il semble bien que les résilients réussissent sans le même soutien parental souple et responsabilisant qu'en milieu non défavorisé. Ces résultats inattendus confirment que la réussite des résilients scolaires forme non seulement une contre réaction aux probabilités défaitistes du milieu défavorisé mais également une contre réaction au style parental. En ce sens qu'elle va à contre courant des probabilités d'échec scolaire liés aux attitudes parentales rigides, sans doute nécessaires dans ces milieux à risques, mais peu encourageantes pour le développement d'autonomie et d'internalité, si favorables à la réussite scolaire (Alles 2001, Kellerhals 1991).

## **Conclusion**

Nos résultats confirment qu'un adolescent ayant la conviction d'avoir des ressources saines et d'être « en bonne santé mentale », en particulier dans le domaine du contrôle de la concentration, de l'hyperactivité et des problèmes de conduite, a une forte probabilité de réussir sa scolarité et même de transcender les difficultés du milieu adverse, et cela quel que soit le pays où il grandit et quel que soit le profil d'attente éducative des parents

Il y a bien une idée forte pour une définition écosystémique de la résilience scolaire des jeunes. Bien plus qu'une guérison miraculeuse ou encore une forme de sublimation, la résilience de ces jeunes défavorisés s'explique ici, par une représentation sociale de soi positive orientant leurs conduites et leurs comportements vers la réussite. La résilience scolaire se définit comme une attitude positive (Allport 1935) en contre réaction aux

difficultés du milieu défavorisé. A la problématique des ressources économiques et culturelles faibles, répond en écho celle du désir de s'en sortir, ancré dans une image de soi raisonnable, un soi possible (Markus 1987) pour un avenir possible. La thèse d'une dynamique adaptative socialement adéquate et particulière aux résilients scolaires a été renforcée.

Cette idée renforce l'importance et la responsabilité de la tâche des éducateurs et même de tout le personnel de la santé mentale. Il est urgent de consolider l'état d'équilibre mental des jeunes, en particulier, lorsqu'ils grandissent dans des environnements pauvres en ressources autant économiques que matérielles ou culturelles. Eduquer et enseigner, aujourd'hui, c'est aussi renforcer la confiance en soi, l'estime de soi et la croyance en soi. Les pédagogues sont invités à se rendre attentifs à l'équilibre psychique des adolescents, et surtout à ce qu'ils pensent et se disent d'eux mêmes. Ce n'est donc plus seulement une question de morale et de citoyenneté, mais c'est au nom de la santé mentale des jeunes, qu'il faut diminuer leur mal-être et leurs nombreux sentiments de troubles mentaux en amont, la plupart du temps, des conduites de violence, d'opposition et de décrochage scolaire.

Mais ces résultats nous apportent également des précisions sur la diversité culturelle de nos deux populations de jeunes français et israéliens. L'objectif vise la sortie de notre ethnocentrisme traditionnel. Comparer des sujets ou des groupes de cultures différents avec des méthodes équivalentes de mesures nous permet de déterminer les limites de notre théorie de la dynamique adaptative des résilients. Le processus de résilience scolaire des collégiens ne s'exprime pas de la même manière en France ou en Israël.

En effet, la confrontation à l'adversité du milieu ne s'explique pas tout-à-fait de la même manière chez les jeunes israéliens et les jeunes français. Les résilients français (en majorité des filles) se distinguent clairement des autres groupes de jeunes par leur fort sentiment de contrôle des troubles extériorisés de la santé mentale. Larose et ses collaborateurs (Larose *et al.*, 2001) avait déjà noté que la résilience scolaire est une caractéristique essentiellement féminine. Nos recherches confirment qu'un très grand nombre de filles, en France, remettent en question les stéréotypes qui les différencient et les infériorisent. Les jeunes résilients de cette population défavorisés constituée pour la plus grande part de jeunes appartenant à une émigration d'origine africaine et du Maghreb, se focalisent peut être plus que les autres sur le contrôle des capacités de concentration et de bonne conduite en vue d'une réussite scolaire perçue comme seul espoir de s'en sortir.

Tandis que les résilients israéliens se distinguent également par leur sentiment de forces et compétences. Les milieux défavorisés, en Israël, en majorité provenant de la récente immigration des juifs de Russie, vivent dans des conditions matérielles difficiles, mais le niveau intellectuel de ces populations n'est pas tellement plus faible que la moyenne de la population générale. Ceci pourrait expliquer l'importance, chez les résilients israéliens, de l'image de soi positive fondée principalement sur un sentiment de forces et de compétences générales (et pas seulement scolaire) pour s'en sortir.

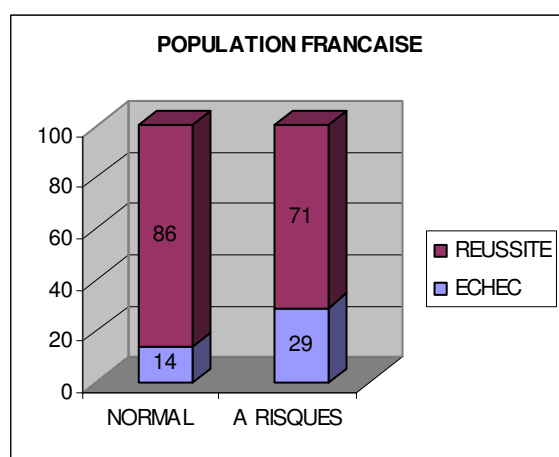
Comme ces résultats empiriques l'indiquent, l'étude de la réussite dans des milieux défavorisés et culturellement différenciés pose des questions importantes aux chercheurs comme aux praticiens travaillant dans la diversité culturelle. Ce qui importe, nous semble-t-il, ce n'est pas seulement l'observation de ces différences culturelles induites par les changements et le dynamisme de notre société moderne et pluriculturelle. C'est, avant toute chose, la prise de conscience chez les éducateurs comme chez les chercheurs en psychologie du développement de l'importance de la diversité culturelle sur notre façon de penser la réussite, l'adaptation scolaire et la confrontation à l'adversité des jeunes ainsi que la façon de penser l'éducation et la culture elle-même.

De nouveaux champs de connaissances en rapport avec les différences culturelles dans la confrontation à l'adversité et la résilience scolaire des jeunes de différents pays sont à explorer et à développer dans les années futures. Nous espérons que cette étude a apporté une contribution à la recherche comparative des forces adaptatives et saines des adolescents se développant dans une société post moderne, pluriculturelle, et incertaine.

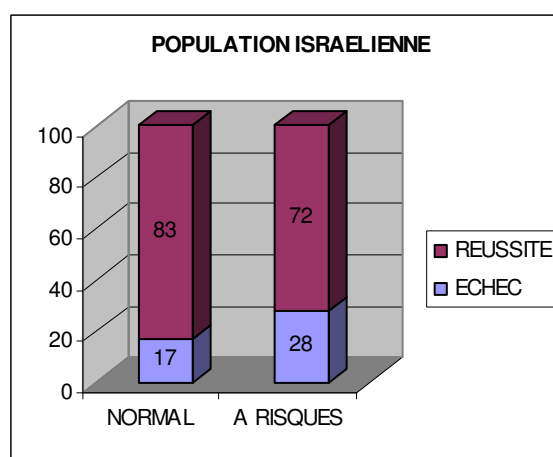
Figure n° I

Population

4 groupes	N Français	% français	Total	N Israéliens	%Israéliens	Total
Milieu non défavorisé en échec	18	14%	7%	27	17 %	10%
Milieu non défavorisé en réussite	109	86%	43%	130	83%	54%
Total	117	100%	50% (117)	157	100%	64% (157)
Milieu à risques en échec	27	29%	15%	23	28%	10 %
Résilients scolaires	66	71%	35%	59	72%	26%
Total	93	100%	100% (220)	82	100%	100% (239)



$X^2 = 7.285$   $P < 0.01$



$X^2 = 3.834$   $P < 0.05$

Figure n° II

Quelques images du test du Dominique Interactif Adolescents



Figure n° III

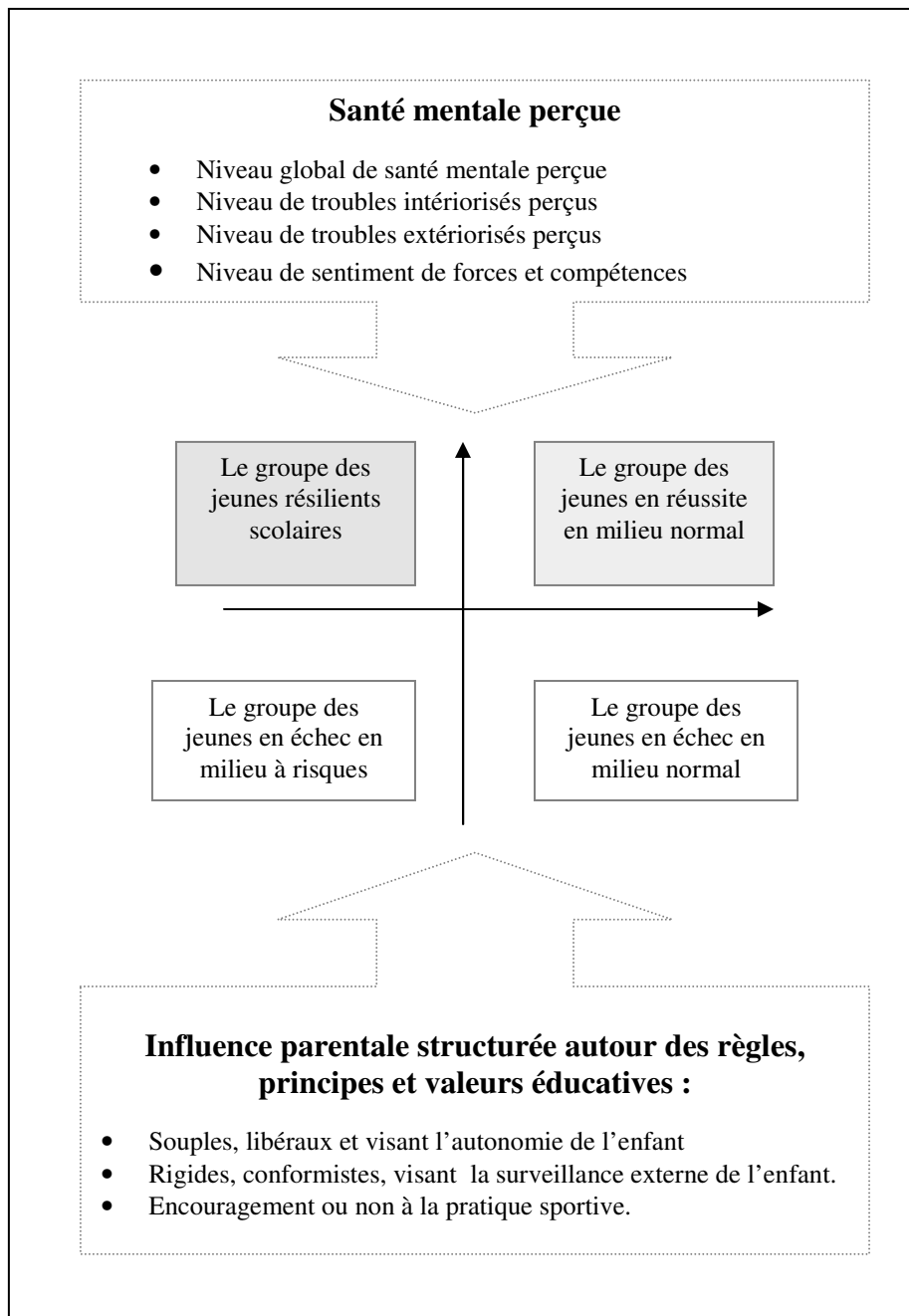
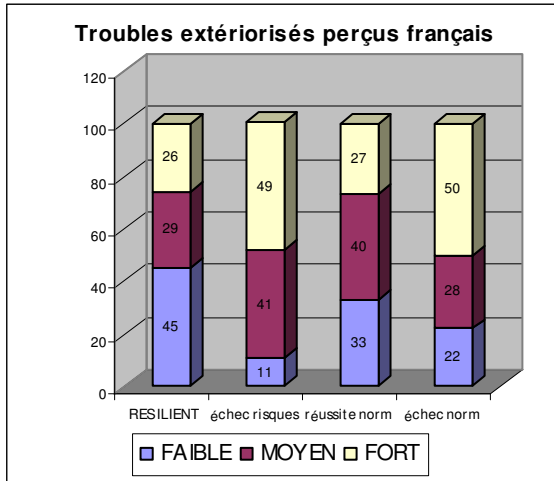
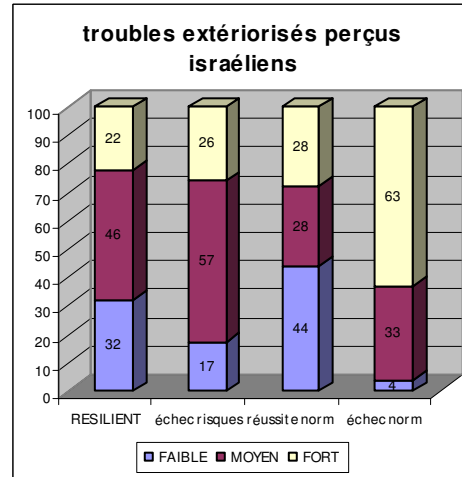


Figure n° IV

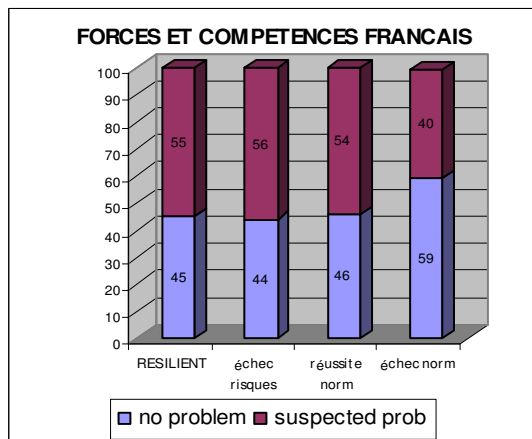
Le sentiment de peu de troubles extériorisés.



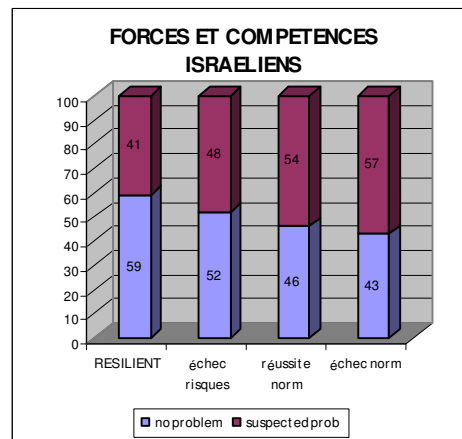
$X^2 = 15.034$   $P < 0.05$



$X^2 = 30.646$   $P < 0.001$



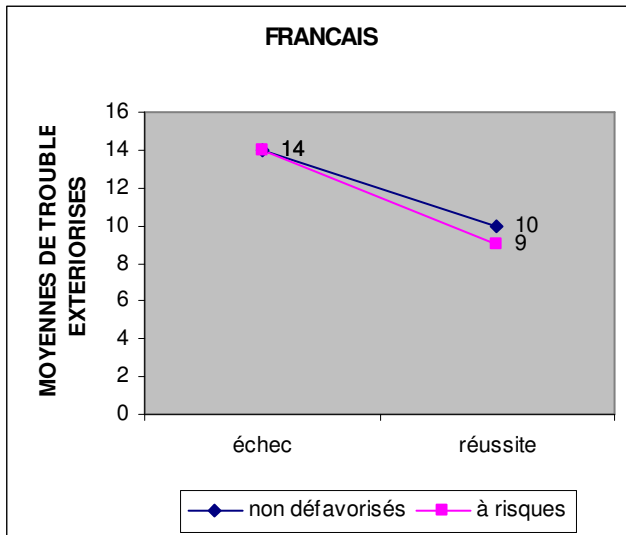
$X^2 = NS$



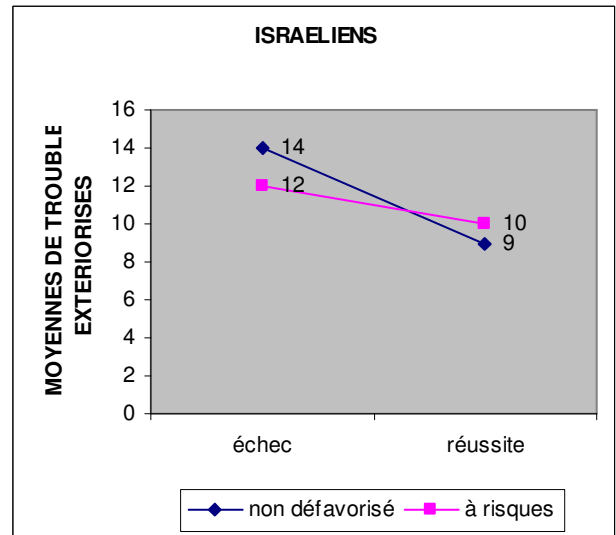
$X^2 = 10.390$   $P < 0.02$

Figure n° V

Effets principaux d'interdépendance entre troubles extériorisés, réussite socioscolaire et facteurs de risque du milieu.



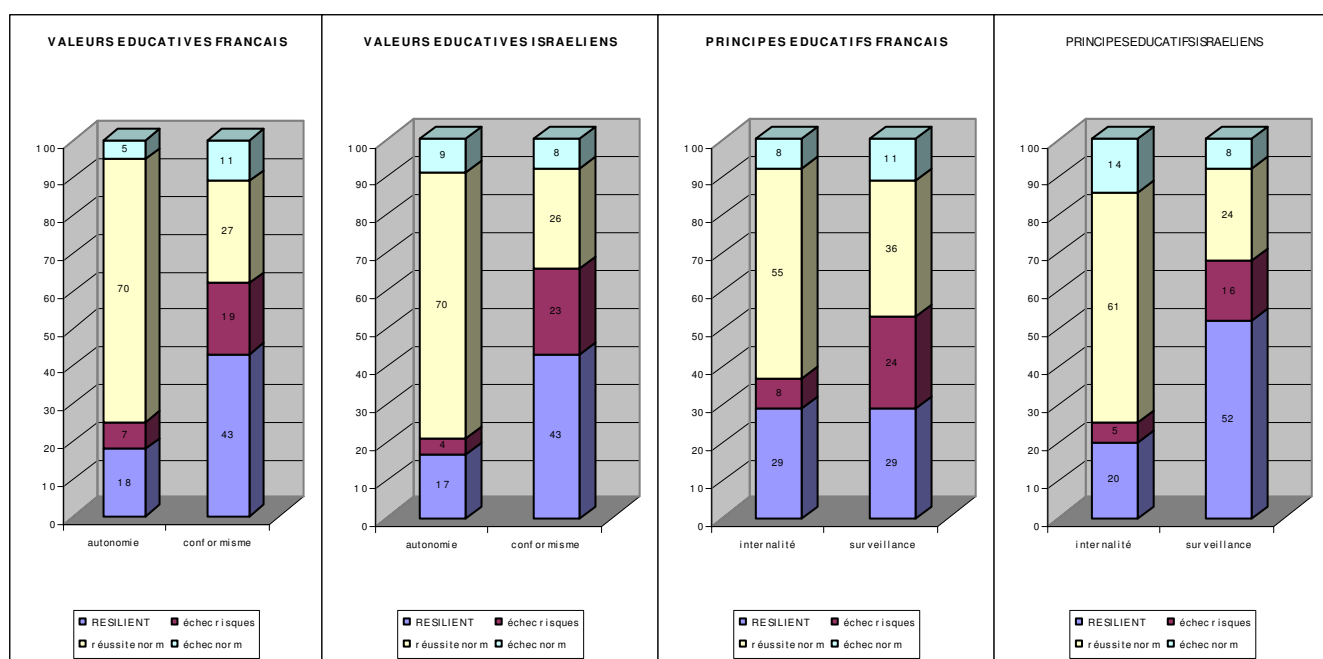
F = 17.182 P < 0.001



F = 16.128 P < 0.001

Figure n° VI

Influence éducative parentale (valeurs et principes) et résilience scolaire.



$X^2 = 38.862 (6) P < 0.001$

$X^2 = 31.594(6) P < 0.001$

$X^2 = 38.862 (6) P < 0.001$

$X^2 = 31.594(6) P < 0.001$

Tableau VII. Typologie des stratégies identitaires de C. Camilleri (1990)

L'individu en situation d'acculturation rencontre dévalorisation et destructuration			
Stratégies pour rétablir le sentiment de valeur du soi		Stratégies pour rétablir une unité de sens (cohérence entre la fonction ontologique et la fonction pragmatique)	
<b>Identités</b>	"identité négative": intérieurisation du jugement dépréciatif	<b>Cohérence simple</b>	survalorisation de la fonction ontologique, investissement plus ou moins exclusif dans le système d'origine. ("fondamentaliste, conservateur total, gesticulateur ou minimisateur")
<b>dépendantes</b>	"identité négative déplacée": évacuation de l'identité négative en s'assimilant au favorisé et en transférant l'injonction dévalorisante sur les autres membres de son groupe d'origine	(résolution de la contradiction par la suppression de l'un de ses termes)	valorisation dominante de la fonction pragmatique mais conservation d'un minimum ontologique, alternance conjoncturelle des codes. ("opportuniste limité")
	"identité par distinction": prise de conscience de sa singularité mais non-intériorisation de la dévalorisation, évitée par la prise de distance		survalorisation de la fonction pragmatique, investissement plus ou moins exclusif dans le système d'accueil, primauté du désir d'adaptation à l'environnement. ("opportuniste complet")
	"identité défense" l'identité comme refus, comme bouclier pour se protéger des autres	<b>Cohérence complexe</b>	Bricolages identitaires: résolution de la contradiction pour soi et non en soi, selon une logique affective et non rationnelle, p. ex par la maximisation des avantages et la réinterprétation égocentrique des codes.
<b>Identités réactionnelles</b>	"identité polémique": sur-affirmation des caractères stigmatisés, en opposition généralement agressive contre le dominant	(élaboration d'une formation tenant compte de tous les éléments en opposition)	Logique rationnelle: <ul style="list-style-type: none"> <li>• réappropriation</li> <li>• dissociation</li> <li>• articulation organique des contraires</li> <li>• valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre</li> <li>• suspension d'application de la valeur</li> </ul>
	"identité de principe, ou volontariste": conduite paradoxale de revendication d'appartenance au groupe d'origine, alors que rejet de ses valeurs dans les actes	<b>Stratégies de modération des conflits</b>	Stratégies problématiques ne permettant pas d'éviter le conflit: <ul style="list-style-type: none"> <li>- pondération différentielle des valeurs en opposition</li> <li>- limitations de l'item perçu comme pénible</li> <li>- alternance systématisée des codes</li> </ul>

## Bibliographie

- Alles-Jardel M., Malbos C. Sanhes S. (2001) Approche éco-systémique des facteurs de risque et de protection dans l'adaptation scolaire des préadolescents : une revue de questions. *Psychologie et éducation* 45 pp .11-35
- Allport, G. W. (1935), *Attitudes*, A Handbook of Social Psychology. Ed. Carl A. Murchison. Worcester, MA: Clark University Press, pp. 798-844
- Becker, H. S. (1963); *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985
- Berry, J. W., & Dasen, P. R. (Eds.). (1974). *Culture and cognition: Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen.
- Bouteyre E. (2004) *Réussite et résilience scolaire chez les enfants de migrants*. Paris. Dunod.
- Brendiek, M., & Krewer, B. (1999). Processus d'acculturation: le cas des étudiants étrangers à l'Université de la Sarre. In M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Eds.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques* (pp. 213-228). Paris: L'Harmattan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camilleri, C. (1975). L'image de la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 59, 239-254.
- Camilleri, C. (1996). Le champ et les concepts de la psychologie culturelle. In C. Camilleri & G. Vinsonneau, *Psychologie et culture : concepts et méthodes* (pp. 7-80). Paris: Armand Colin/Masson.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastarsztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: PUF.
- Clanet. (1990), *L'interculturel*, Toulouse, pum.
- Dasen, P. R., & Ogay, T. (2000). Les stratégies identitaires : une théorie appelant un examen (inter)culturel comparatif. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). Paris: L'Harmattan.
- Dortier J.F. (2004) *L'homme, cet étrange animal : Aux origines de langage, de la culture et de la pensée*. Paris, Editions Sciences Humaines.
- Kellerhals J. & Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents Genève, Delachaux et Niestlé,
- Lautrey J. (1985) *Classes sociales et développement cognitif*. Paris. PUF.

- Markus, H.R. et Wurf, E. (1987). The dynamic self concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 42, 38-50
- Rutter, M (1998). L'enfant et la résilience. *Le journal des psychologues*, 162, 626-631.
- Rutter, M. (1985) Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry* 47: 598-611
- Touraine, A. (2000) *sociologie de l'action*. Paris, Editons Sciences Humaines.
- Valla, J.P., Bergeron, L., St-Georges, M. & Berthiaume, C. (2000). Le Dominique interactif : présentation, cadre conceptuel, propriétés psychométriques, limites et utilisations. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 29 (2), 327-347.