



GLOBAL CENTER
for the Development of *the Whole Child*

PROMOUVOIR LA RÉSILIENCE des ENFANTS dans L'ADVERSITÉ

Un guide des approches pour le développement intégral
de l'enfant à l'école et dans la communauté



Table des matières

Introduction	1
Public	2
SECTION 1	
Résilience et Adversité	3
Qu'est-ce qui crée le risque ? Qu'est-ce qui favorise la résilience ?	4
Bâtir les Fondements de la Résilience des Enfants	6
Les Besoins Fondamentaux en Evidence	7
Logement	7
Aliments Nutritifs	7
Eau, Assainissement et Hygiène (WASH)	8
Soins de santé	8
Sûreté et sécurité physiques	9
Mise en avant des relations enrichissantes	9
Parents et Soignats	9
Les enseignants	10
Les pairs	10
Capacités et Valeurs Fondamentales : Apprentissage Social et Emotionnel (ASE)	10
La contextualisation est la clé	13
Principes de Renforcement de la Résilience	16

TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

SECTION 2

Approches pour le développement intégral de l'enfant à l'école et dans la communauté 17

Les acteurs essentiels de l'approche école-communauté pour promouvoir la résilience : le foyer, l'école et la communauté 20

Le Foyer 20

Développement du jeune enfant 20

Développement de l'Adolescent 23

Soutien aux Parents 24

L'École 26

La Résilience Académique 26

Des espaces sûrs 28

Programme d'études 30

ASE 31

Formation et bien-être des enseignants 34

La Communauté 36

SECTION 3

Recherche et apprentissage 39

Comprendre les risques et la protection à travers les éléments constitutifs et les environnements 40

Mettre l'accent sur l'équité en tant que dimension clé de l'évaluation des besoins matriciels 42

Mesurer les résultats de l'apprentissage et du développement plutôt que la résilience 43

Résilience des systèmes après la COVID-19 44

Assembler les pièces du puzzle 47

Introduction

L'éducation et la résilience

ont une forte relation

réciroque : la participation à l'éducation favorise la résilience des enfants, et les enfants résilients sont plus susceptibles de participer à l'éducation et d'en tirer profit. Par exemple, de solides compétences cognitives sont des éléments clés de la résilience qui sont renforcés par une éducation de qualité. À l'inverse, les compétences sociales et émotionnelles des enfants déterminent ce que les enfants sont capables d'apprendre dans le cadre de l'éducation, et dans quelle mesure, ainsi que les risques de mauvais résultats et d'abandon scolaire (Noam & Hermann, 2002 ; Peth-Pierce, 2000). En d'autres termes, l'éducation est un facteur clé de la résilience, et la résilience est un facteur clé de la capacité d'un enfant à apprendre.



Utilisant les programmes scolaires comme point de départ, ce guide décrit comment améliorer la résilience des enfants en promouvant des relations positives et nourrissantes, en répondant aux besoins fondamentaux des enfants et en développant les capacités et valeurs fondamentales dans trois des principaux domaines socio-écologiques de l'enfant : le foyer, l'école et la communauté.

Communauté scolaire : *Tous les acteurs qui jouent un rôle actif pour assurer le bien-être et la réussite scolaire des enfants.*

/kɔ.my.no.te/ /skɔ.lɛʁ/
nom féminin

Ce guide présente des éléments probants en faveur d'une approche école-communauté pour promouvoir la résilience. La communauté scolaire est définie comme l'ensemble des acteurs qui jouent un rôle actif pour assurer le bien-être et la réussite des enfants à l'école. Ce terme englobe deux concepts : « l'école en tant que communauté » et « l'école au cœur de la communauté et avec elle ». Les écoles sont des communautés auxquelles appartiennent les élèves, et en même temps, elles sont des institutions centrales aux communautés.

Objectifs

Ce guide rassemble les recherches sur la résilience et l'efficacité des interventions pour :

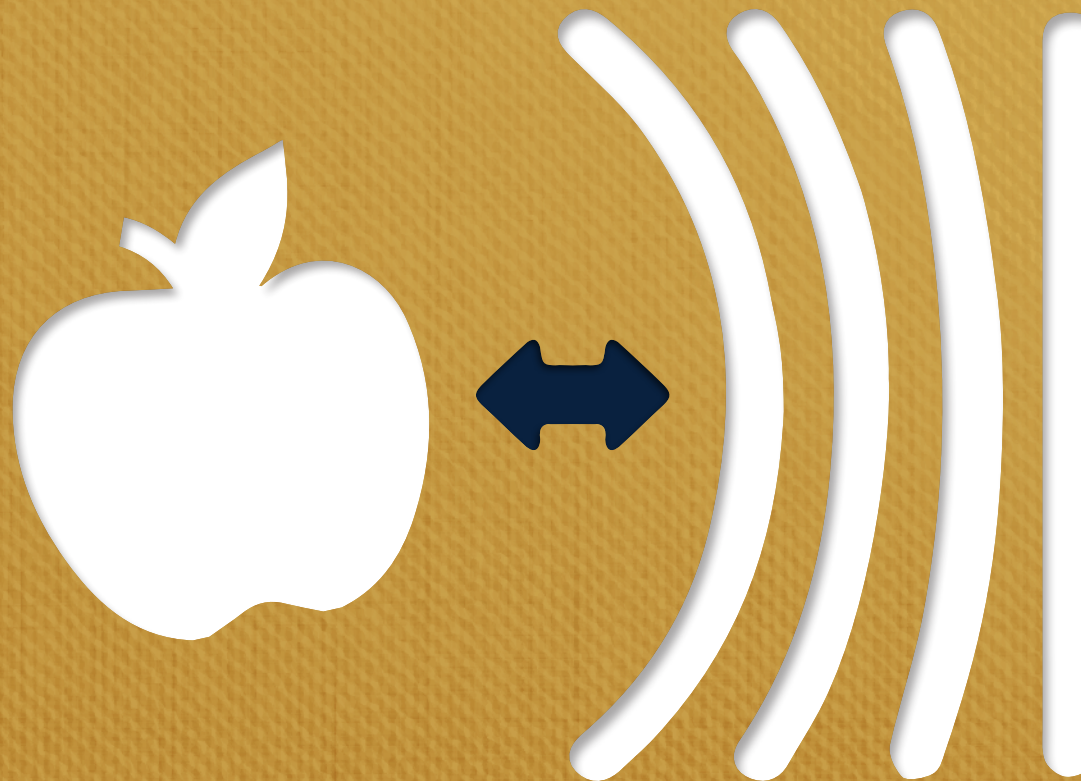
- **Définir la résilience** en relation avec les capacités de développement et de performance scolaire des enfants dans des contextes d'adversité.
- **Identifier comment** la résilience des enfants dans le contexte de l'éducation peut être renforcée dans des environnements défavorables par le biais du foyer, de l'école et de la communauté.
- **Fournir des exemples concrets** de programmes qui promeuvent des approches globales enfant-école-communauté pour promouvoir la résilience des enfants dans l'adversité.
- **Proposer des résultats** qui peuvent être mesurés pour évaluer la résilience des enfants dans les contextes éducatifs.

Public

Ce guide est destiné à soutenir les acteurs de l'éducation dans leur conception et la mise en œuvre de programmes visant à promouvoir la résilience chez les enfants qui grandissent dans l'adversité. Les acteurs non éducatifs peuvent également trouver ce guide utile pour encourager la collaboration avec les acteurs scolaires.

SECTION 1

RÉSILIENCE ET ADVERSITÉ



Les environnements dans lesquels vivent les enfants ont une influence déterminante sur leur croissance et leur développement. Dans des environnements enrichissants où les besoins matériels des enfants sont satisfaits et où ils bénéficient d'une attention sociale adaptée, d'une sécurité et d'un encouragement à apprendre et à explorer, les enfants s'épanouissent et se développent.

À l'inverse, les environnements dépourvus de soutien matériel et qui sont peu sûrs, imprévisibles et peu encourageants menacent la croissance et le développement normaux des enfants. (Garmezy & Rutter, 1983; Garmezy, 1974; A. S. Masten, Powell, & Luthar, 2003; Nsamenang, 1992; Phillips & Shonkoff, 2000; Rutter, 2012 ; Motti-Stefanidi & Masten, 2020).

- **L'adversité** fait référence à la fois aux expériences de vie et aux circonstances, qui peuvent se combiner pour menacer un développement sain (Daniel, Wassell, & Gilligan, 2011). Cela inclut à la fois l'expérience d'événements de vie traumatisants tels que la violence et les abus, ainsi que l'exposition chronique à des circonstances négatives telles que la discrimination, l'extrême pauvreté et/ou le désavantage socio-économique, et les inégalités structurelles (Luthar & Cicchetti, 2000). Cependant, tous les enfants exposés à l'adversité n'ont pas de mauvais résultats. Les enfants qui sont capables de naviguer dans des environnements défavorables et de tirer parti des ressources pour les aider à s'en sortir sont souvent décrits comme étant résilients, ou ayant la capacité de s'en sortir et de bien fonctionner. (Masten, 2014; Hudcovská & Schwanhaeuser, 2020).

- **La résilience** désigne la capacité d'un enfant à faire face ou à s'adapter avec succès à une adversité aiguë et/ou chronique qui est considérée comme une menace majeure pour son développement (Martin, 2013, p. 488). D'un point de vue éducatif, la résilience influence la capacité d'un enfant à acquérir des connaissances (Parker, 2013) et concerne les élèves qui obtiennent des résultats scolaires

malgré des expériences menaçantes ou des circonstances de vie négatives. La résilience peut augmenter ou diminuer au fil du temps en fonction des changements positifs ou négatifs dans l'environnement et des changements dans les besoins de développement d'un enfant en croissance. (Williams, Bryan, Morrison, & Scott, 2017 ; Hudcovská & Schwanhaeuser, 2020).

Qu'est-ce qui crée le risque ? Qu'est-ce qui favorise la résilience ?

Des études longitudinales et des études sur le parcours de vie ont identifié des facteurs qui sont statistiquement associés à des résultats négatifs et positifs pour les enfants qui grandissent dans des environnements défavorables (Garmezy, 1974 ; Rutter, 1979 ; Werner, 1993). L'ensemble des preuves suggère que les facteurs de risque et de promotion de la résilience existent à tous les niveaux de l'écologie sociale d'un enfant : l'enfant, la famille, l'école ou d'autres entités communautaires (Cefai, 2008 ; Garmezy et Rutter, 1983), et c'est par le biais des interactions des enfants dans les relations clés, qui composent leurs écologies sociales, que leur résilience se développe. La recherche suggère en outre que la résilience des enfants se développe lorsque les relations clés sont en mesure de compenser les effets de l'adversité à différents stades des processus de développement des enfants (Rutter, 2012 ; Liebenberg, 2020 ; Doğan et Strohmeier, 2020 ; Masten et Motti-Stefanidi, 2020).

Tableau 1 : Facteurs de risque et de protection des enfants dans l'adversité (Corcoran & Nichols-Casebolt, 2004)

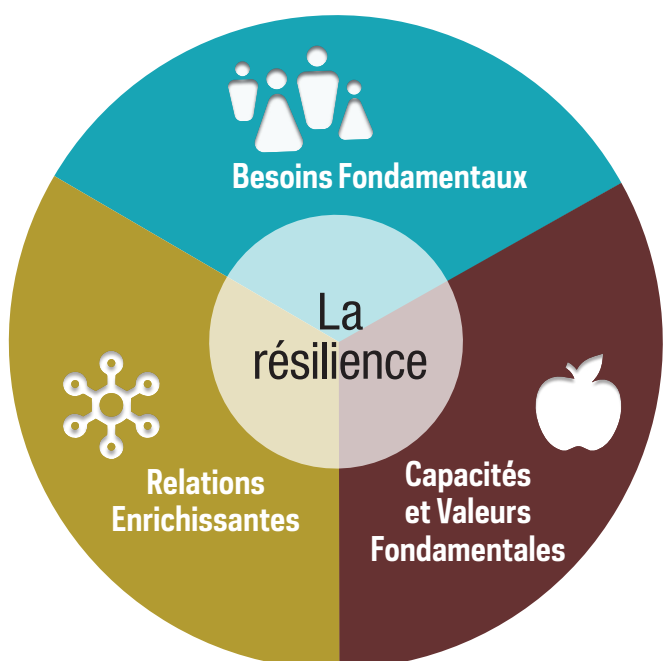
Niveau	Facteurs de risques	Facteurs de protection
Enfant	<ul style="list-style-type: none"> Besoins non satisfaits (Yinger, 2001) Piètre attachement (Erickson, Egeland, & Pianta, 1989) Faible capacité d'autorégulation (A. S. Masten & Coatsworth, 1998) Faibles aspirations en matière d'éducation (Tiet et al., 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> Les besoins fondamentaux sont satisfaits (Yinger, 2001) Attachement sécurisé (Erickson et al., 1989) Sentiment d'auto-efficacité (Wachs, 2000) Compétences en matière d'autorégulation et de régulation des émotions (A. S. Masten & Coatsworth, 1998) Des aspirations éducatives élevées (Tiet et al., 1998)
Famille	<ul style="list-style-type: none"> Manque de soutien des soignants, soins négligés (Steinberg, 2000) Troubles de la santé mentale des parents (Tiet et al., 1998) Violence familiale (Herrenkohl, Herrenkohl, Rupert, Egolf, & Lutz, 1995) Pauvreté (McBride Murry, Berkel, Gaylord-Harden, Copeland-Linder, & Nation, 2011) Abus de substances des parents (Phares, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> Les soignants de soutien (Steinberg, 2000) Sécurité et stabilité dans le foyer (Richters & Martinez, 1993) Participation des parents à la scolarité (Steinberg, 2000) Soutien aux revenus de la famille (Garfinkel, Heintze, & Huang, 2001) Surveillance parentale et fixation de limites (Schneider, Cavell, & Hughes, 2003) Bonne santé mentale des parents (Tiet et al., 1998)
Ecoles	<ul style="list-style-type: none"> Mauvaises relations entre enseignants et élèves (Durlak, 1998) Environnement d'apprentissage de mauvaise qualité (programme d'études non exigeant, leadership inefficace)(Durlak, 1998) Attitude négative de l'enseignant envers les élèves. (Montague & Rinaldi, 2001) Faible niveau de soutien de la part de l'enseignant (Baker, 1999) Manque de sécurité dans les écoles (Bowen, Richman, Brewster, & Bowen, 1998) 	<ul style="list-style-type: none"> Relations positives entre les enseignants et les élèves (Durlak, 1998) Environnement d'apprentissage de bonne qualité (Durlak, 1998) Attitude positive de l'enseignant envers les élèves. (Montague & Rinaldi, 2001) Des niveaux élevés de soutien de l'enseignant aux élèves. (Baker, 1999) Des environnements sûrs dans les écoles (Bowen et al., 1998) Des attentes élevées pour les élèves. (Cefai, 2008)
Pairs	<ul style="list-style-type: none"> Intimidation et victimisation par les pairs (Ye et al., 2016) Manque de soutien par les pairs (Stewart & Sun, 2004) L'influence des pairs sur la toxicomanie L'influence des pairs sur l'abandon de l'école Violence sexuelle entre pairs 	<ul style="list-style-type: none"> Relations positives avec les pairs (Stewart & Sun, 2004) Participation à des activités extrascolaires avec des pairs (Ward, Martin, Theron, & Distiller, 2007)
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> Manque de sécurité (McDonald, Deatrick, Kassam-Adams, & Richmond, 2011) Quartiers défavorisés (McBride Murry et al., 2011) Discrimination et exclusion sociale (Riina, Martin, Gardner, & Brooks-Gunn, 2013) Normes sociales et de genre inéquitables (Landrine & Klonoff, 1997) Privation Oppression Humiliation Les gangs et la violence Tensions communautaires 	<ul style="list-style-type: none"> Sécurité dans la communauté (DiClemente et al., 2016) Cohésion des quartiers (Riina et al., 2013) Des voisins qui donnent l'exemple d'un comportement positif (Wilson, 2012) Justice sociale Planification et action collectives pour promouvoir le bien-être des enfants Activation ou utilisation des pratiques et processus traditionnels qui permettent le bien-être des enfants Aides naturelles et spectateurs actifs (Staub, 2012) Normes sociales et de genre équitables

Bâtir les Fondements de la Résilience des Enfants

Une analyse des facteurs de risque et de protection démontre que la participation des enfants à l'école, leur motivation à apprendre et leurs résultats scolaires ne sont pas uniquement le résultat de leurs capacités individuelles, mais sont également influencés par des facteurs de leur environnement social et physique. Pris ensemble, ces facteurs de risque et de protection peuvent

être regroupés en trois « modules » essentiels de résilience qui opèrent à tous les niveaux de l'écologie sociale d'un enfant : les besoins fondamentaux, les relations enrichissantes et les capacités et valeurs fondamentales. Ces trois composantes sont une adaptation du cadre à cinq piliers élaborés par Hart, Blincow et Thomas (2007).

Bâtir les Fondements de la Résilience des Enfants



Besoins fondamentaux : Les besoins fondamentaux pour le développement sain des enfants comprennent un logement approprié, une alimentation nutritive, de l'eau propre, une hygiène personnelle, des soins de santé, ainsi que la sûreté et la sécurité physiques. Les élèves ne peuvent se concentrer sur des tâches d'ordre supérieur comme l'apprentissage que lorsque leurs besoins fondamentaux sont satisfaits.



Relations enrichissantes : Les enfants se développent, grandissent et s'épanouissent grâce aux relations qui existent à tous les niveaux de l'écologie sociale dans l'environnement de l'enfant. (Yates, Egeland, & Sroufe, 2003). C'est la nature et la qualité de ces relations qui peuvent atténuer les effets de l'adversité et renforcer la résilience (Shonkoff, 2003).



Capacités et valeurs fondamentales : La capacité des enfants à réussir à l'école ne se limite pas à leur connaissance du contenu ou à leurs compétences scolaires. La recherche suggère que la capacité des enfants à apprendre à l'école et à réussir dans la vie dépend également d'un ensemble de capacités et de valeurs, souvent appelées compétences émotionnelles sociales ou Apprentissage Social et Emotionnel (ASE) (Jones & Doolittle, 2017).

Les Besoins Fondamentaux en Evidence

Les risques pour le développement sain des enfants du point de vue des besoins fondamentaux sont nombreux et complexes. Une nutrition médiocre ou inadéquate, un accès limité à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène (WASH), un logement inadéquat, des soins de santé limités tels que le manque d'accès aux vaccins vitaux, et les menaces à la sécurité personnelle sont autant de facteurs qui limitent la capacité des enfants et des adolescents à s'épanouir. En outre, les interventions cloisonnées, qui ne s'attaquent qu'à un seul facteur de risque, sont

inefficaces pour lutter contre les effets néfastes cumulatifs de ces risques, car la recherche continue de montrer que « les interventions cloisonnées conduisent à des résultats cloisonnés » (Singer, 2014 ; Huebner et al, 2016).

Lorsque les praticiens choisissent de se concentrer sur un seul risque, l'impact global d'une intervention diminue ; par conséquent, « une action coordonnée, multi-

forme et fondée sur des preuves » (Huebner et al, 2016) est nécessaire pour permettre aux enfants dans l'adversité de surmonter tout risque pour leur développement et de s'épanouir (Boothby et al, 2012). Bien qu'il soit peu probable qu'un praticien soit en mesure de répondre à toutes les composantes des besoins fondamentaux d'un enfant par le biais d'une seule intervention, il peut chercher à établir des partenariats avec les secteurs privé et public afin de s'assurer qu'une attention inadéquate aux besoins fondamentaux ne compromette pas l'efficacité d'une intervention.

Logement

De nombreux aspects du logement peuvent avoir un impact sur le développement sain d'un enfant ou d'un adolescent. Par exemple, le surpeuplement d'un foyer peut limiter le temps de jeu des enfants et augmenter le temps qu'ils passent inoccupés ou à contempler (Liddell et Kruger, 1989).

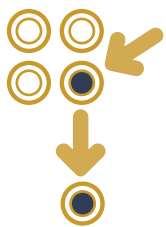
Les études montrent également une relation négative entre le surpeuplement des ménages et le développement physique et les résultats scolaires des enfants. Ce dernier point peut être lié à des obstacles tels que le manque d'espace pour faire les devoirs (Ferguson et al, 2013).

Un mauvais logement entraîne souvent une mobilité résidentielle accrue (Bartlett et al, 1999), ce qui menace le sentiment de sécurité des enfants en perturbant ou en ne permettant pas le développement de routines. En outre, les enfants et les adolescents vivant dans des logements informels sont moins susceptibles de fréquenter une école formelle parce qu'ils n'ont pas d'adresse permanente (Wegelin & Borgman, 1995). Enfin, il ne faut pas négliger le stress que les logements insalubres ou instables font peser sur les parents et les personnes qui s'occupent des enfants, car ces facteurs de stress peuvent limiter la capacité des parents et des personnes qui s'occupent des enfants à entretenir des relations attentionnées et sensibles. Tous ces facteurs ont des effets négatifs sur toutes les composantes du développement des enfants et des adolescents : physique, cognitif, social et émotionnel (Ferguson et al, 2013).

Aliments nutritifs

Une bonne nutrition ne se limite pas à assurer la survie des enfants : les liens négatifs entre la sous-nutrition (retard de croissance, émaciation et carences en micronutriments) et le développement cognitif précoce sont bien établis (Black & Dewey, 2014). En particulier, il a été démontré que le retard de croissance a un impact négatif et drastique sur le développement des enfants et des adolescents, affectant à la fois le développement du cerveau et provoquant des troubles cognitifs permanents. Ces mauvais effets menacent l'équité tout au long de la vie de l'enfant et il a même été démontré qu'ils conduisent à de mauvais résultats scolaires et à un arrêt précoce de la scolarité, ainsi qu'à une réduction de la capacité de travail et du potentiel de gains futurs (Huebner et al 2016). Ces mauvais effets ne menacent pas seulement les trajectoires de vie des individus mais ont un impact substantiel sur

Interventions cloisonnées



Des Résultats cloisonnés

les communautés, limitant leur accès au capital humain et au développement. Par conséquent, les menaces qu'une mauvaise nutrition fait peser sur la santé, la stabilité et la productivité des individus et des communautés doivent être prises en compte dans les interventions destinées aux enfants et aux adolescents pour que celles-ci soient efficaces et durables.

Eau, assainissement et hygiène (WASH en Anglais)

Il est depuis longtemps compris et reconnu que les pratiques WASH sûres ont un impact significatif sur la santé humaine, et que l'absence de protocoles WASH sûrs entraîne une série de maladies infectieuses et de décès (Bartram, 2010). Cependant, en plus d'atténuer les maladies et les décès liés aux maladies, des interventions récentes montrent que les améliorations apportées au programme WASH sont fortement associées à une amélioration de la croissance et des résultats cognitifs (Spears, 2011). Il a également été démontré que les programmes WASH contribuent directement à ce qui suit pour les enfants et les adolescents :

*Tiré de Save the Children (2019),
Guide humanitaire mondial WASH.*

- Réduction de la sous-alimentation.
- Augmentation de la fréquentation scolaire, notamment pour les adolescentes.
- La protection contre la violence et l'exploitation
- Une dignité accrue



L'amélioration des services d'Eau, d'Assainissement et d'Hygiène est fortement associée à l'amélioration de la croissance et des résultats cognitifs

Malgré leur impact et leur importance mesurés, l'efficacité de nombreux programmes WASH pour les enfants et les adolescents souffre d'une attention minimale aux besoins et préférences de genre au sein des interventions ; d'un faible nombre de personnel WASH qualifié ayant l'expérience du travail avec les enfants ; d'une mauvaise connaissance des activités adaptées à l'âge ; et d'une implication limitée des experts de l'enfance humanitaire (D'Mello-Guyett et al., 2018). Lorsque cela est possible, les programmes WASH les plus réussis pour les enfants et les adolescents sont centrés sur l'enfant et peuvent intégrer des stratégies d'apprentissage basées sur le jeu ou élever les enfants au rang d'organiseurs principaux des événements WASH pour les écoles ou les communautés (Save the Children, 2019).

Soins de santé

Non seulement les soins de santé permettent aux familles d'avoir accès à des traitements qui sauvent des vies, comme les vaccins, mais la prestation de services de santé (par exemple, les rendez-vous pour les vaccinations et le suivi de la croissance) crée des opportunités pour les prestataires de soins de santé d'initier les parents et les enfants à des comportements et des pratiques sains pour soutenir le développement sain de l'enfant (Huebner et al, 2016). La recherche révèle en outre des liens entre l'amélioration de la santé et l'amélioration de l'assiduité scolaire, des études montrant que l'absentéisme lié à la santé peut être atténué et même inversé avec un accès accru aux services de santé ainsi qu'une augmentation de l'activité physique (Basch, 2010). Enfin, les élèves en bonne santé (émotionnelle et physique) sont également moins susceptibles d'adopter un comportement à risque ou antisocial et il a été démontré qu'ils se concentrent davantage en classe et obtiennent même de meilleurs résultats aux examens (Lund, 2010).

Sûreté et sécurité physique

La sûreté et la sécurité physiques sont primordiales pour le bien-être des enfants et des adolescents. Non seulement la violence et la maltraitance ont un impact immédiat sur la santé des enfants et des adolescents, mais des études montrent que la violence, la maltraitance et la négligence peuvent avoir des effets à long terme sur la façon dont les enfants apprennent, résolvent les problèmes et ont des relations avec les autres (Centre sur le développement de l'enfant à l'Université de Harvard, 2012). En fin de compte, les enfants qui subissent des menaces à leur sécurité, en particulier dans les premiers stades de leur développement, sont plus susceptibles de connaître des problèmes d'attachement, des comportements régressifs ou agressifs, la dépression et l'anxiété (Huebner et al, 2016). Malheureusement, il a été démontré que la violence et la négligence se transmettent d'une génération à l'autre, créant ainsi un cycle négatif de santé et de bien-être, qui a des répercussions non seulement sur les individus, mais aussi sur la santé et la productivité globales des communautés (Huebner et al, 2016).

Non seulement les menaces à la sécurité physique, telles que la violence, la maltraitance et la négligence, ont un impact sur la santé et la productivité, mais les recherches montrent qu'elles ont également un impact direct sur les résultats scolaires. Lorsque les enfants ne se sentent pas en sécurité dans leur environnement scolaire, ils ne peuvent pas se concentrer sur leur travail et ne se lient pas aussi facilement avec leurs camarades de classe : « Le fait de se sentir en sécurité à l'école se traduit par des résultats scolaires plus élevés, un meilleur bien-être des élèves et un plus grand engagement » (Lund, 2010). En outre, les enfants et les adolescents qui sont victimes de crimes ou de violence à l'école sont plus enclins à la solitude et à la dépression et sont plus susceptibles de faire l'école buissonnière, d'avoir de mauvais résultats scolaires, d'adopter des comportements violents ou d'abandonner l'école (Robers et al, 2010).

Heureusement, la recherche a révélé plusieurs stratégies permettant de protéger les enfants contre les menaces pesant sur leur sécurité physique.

Les praticiens devraient examiner comment leurs interventions peuvent intégrer ces approches :

- **L'enseignement de compétences parentales positives**
- **Des ménages économiquement autonomes**
- **Améliorer les services de santé, de protection de l'enfance et des services de soutien**
- **Modifier les normes sociales qui soutiennent la violence**
- **Enseigner aux enfants et aux adolescents des compétences sociales, émotionnelles et de vie**

(Tel qu'il apparaît dans Huebner et al 2016, adapté à l'origine du paquet de base THRIVES du CDC, Hillis 2015)

Mise en avant des relations enrichissantes

Parents et Soignats

L'impact des relations saines sur les enfants commence dès les premières relations que les enfants entretiennent avec les personnes qui s'occupent d'eux. Ces relations forment l'architecture précoce du cerveau, et leur impact s'étend à toute la vie de l'enfant : « les jeunes enfants vivent leur monde comme un environnement de relations, et ces relations affectent pratiquement tous les aspects de leur développement - intellectuel, social, émotionnel, physique, comportemental et moral » (Conseil scientifique national sur le développement de l'enfant, 2004).

Le développement sain de ces comportements dépend de la qualité et de la fiabilité des relations présentes dans la vie d'un jeune enfant et, en fin de compte, jette les bases des résultats clés du développement plus tard dans la vie. Certains de ces résultats comprennent :

Du Conseil scientifique national sur l'enfant en développement, 2004

- La confiance en soi et une bonne santé mentale
- La motivation à apprendre
- La réussite à l'école et plus tard dans la vie
- La capacité de contrôler les impulsions agressives et de résoudre les conflits de manière non violente
- Savoir faire la différence entre le bien et le mal
- Avoir la capacité de développer et de maintenir des amitiés occasionnelles et des relations intimes
- Être soi-même un parent performant

Les enseignants

Des relations enrichissantes à l'école sont également cruciales pour une transition réussie vers un environnement scolaire. Les recherches montrent que les élèves qui développent des relations positives avec leurs enseignants dès la maternelle sont plus susceptibles d'être enthousiastes à l'idée d'apprendre et de développer une attitude plus positive envers l'école. Cela se traduit par une plus grande confiance en soi et une meilleure réussite en classe (Pianta, 1999 ; Birch & Ladd, 1997 ; Ladd et al, 1999 ; Ladd et al, 1996 ; Ladd et al, 1997 ; Pianta & Steinberg, 1992). En outre, « les environnements d'apprentissage qui mettent l'accent sur les relations bienveillantes entre les élèves et les enseignants, les besoins sociaux et émotionnels des élèves et les attentes élevées ont pour résultat que les élèves obtiennent de meilleurs résultats scolaires, sont plus susceptibles de fréquenter l'école et ont des taux significativement plus faibles de détresse émotionnelle, de violence, de délinquance, de toxicomanie et d'activité sexuelle » (Lund, 2010).

Les pairs

Non seulement les relations avec les personnes qui s'occupent d'enfants et les enseignants sont essentielles pour obtenir des résultats positifs en matière de développement et de vie, mais les relations que les enfants et les adolescents établissent avec leurs pairs le sont tout autant. Les enfants qui bénéficient d'une plus grande acceptation de leurs pairs et d'une plus grande amitié ont tendance à mieux réussir en classe et à vivre une expérience scolaire plus positive (Pianta, 1999 ; Birch & Ladd, 1997 ; Ladd et al, 1999 ; Ladd et al, 1996 ; Ladd et al, 1997 ; Pianta & Steinberg, 1992).

Capacités et valeurs fondamentales : Apprentissage social et émotionnel

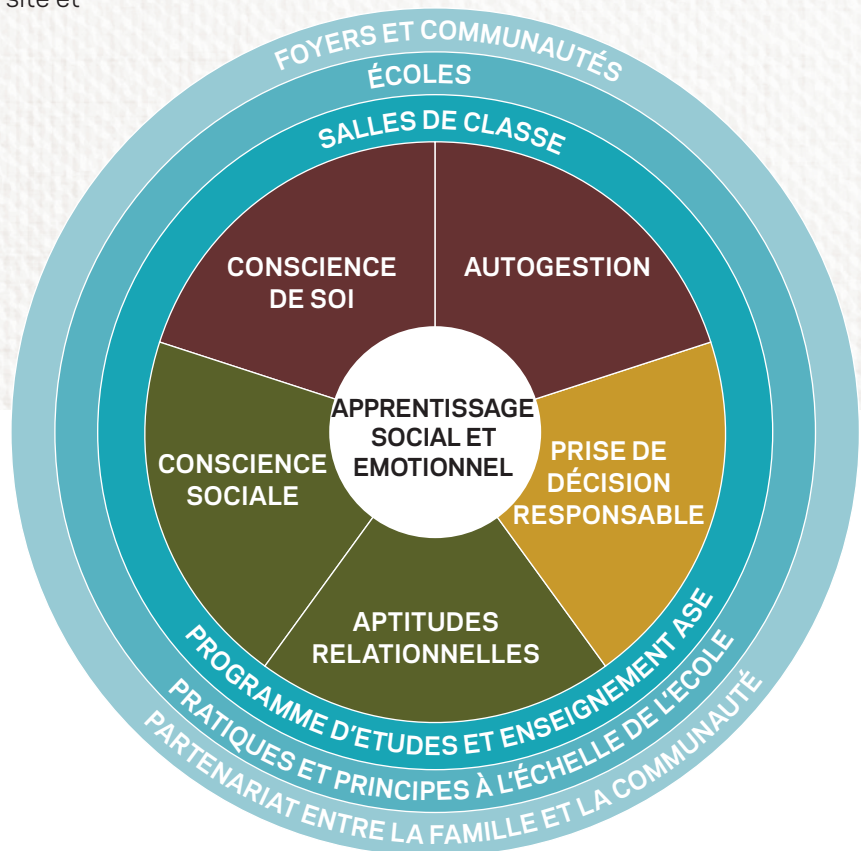
Les compétences et aptitudes sociales et émotionnelles sont les briques et le mortier du développement cognitif et de la réussite scolaire. Elles sont également essentielles au développement personnel et à la réussite tout au long de la vie. À ce titre, un certain nombre de cadres ont été rassemblés pour permettre aux éducateurs et aux acteurs de mieux comprendre comment promouvoir l'Apprentissage Social et Emotionnel (ASE). Bien que ces cadres soient généralement utilisés comme guide pour l'intégration de l'ASE dans un contexte scolaire, la réalité est que l'ASE opère dans tous les contextes : l'école, le foyer et la communauté. Dans les sections suivantes, ce guide abordera la manière dont les acteurs et les praticiens peuvent intégrer l'ASE à tous les niveaux de l'écologie sociale d'un enfant. Notamment, les cadres ASE de CASEL et de l'OCDE sont apparus comme deux façons populaires de comprendre et d'organiser les compétences ASE.



Le cadre de CASEL se concentre sur la promotion des compétences intrapersonnelles, interpersonnelles et cognitives et s'organise autour de cinq compétences fondamentales : la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Chacune de ces compétences peut être subdivisée en tâches et en aptitudes spécifiques (CASEL, 2017).

- 1. Conscience de soi :** identification des émotions, perception exacte de soi, reconnaissance des points forts, confiance en soi et efficacité personnelle
- 2. Autogestion :** contrôle des impulsions, gestion du stress, autodiscipline, auto motivation, fixation d'objectifs et compétences organisationnelles
- 3. Conscience sociale :** prise de recul, empathie, appréciation de la diversité et respect des autres
- 4. Compétences relationnelles :** communication, engagement social, établissement de relations et travail en équipe
- 5. Prise de décision responsable :** identification des problèmes, analyse des situations, résolution des problèmes, évaluation, réflexion et responsabilité éthique

! **En savoir plus**
sur le cadre CASEL [Ici.](#)





Sur la base du « des Cinq Grands Modèles » des traits de personnalité (ouverture à l'expérience, conscience, stabilité émotionnelle, extraversion et agréabilité), l'OCDE organise son cadre ASE autour des « Cinq Grands » domaines de l'exécution des tâches, de la régulation émotionnelle, de la collaboration, de l'ouverture d'esprit et de l'engagement envers les autres (OCDE). Comme le cadre de CASEL, les « Cinq grands » divisent chaque domaine en compétences et en tâches spécifiques.

1. Exécution des tâches : motivation, responsabilité, maîtrise de soi et persévérance

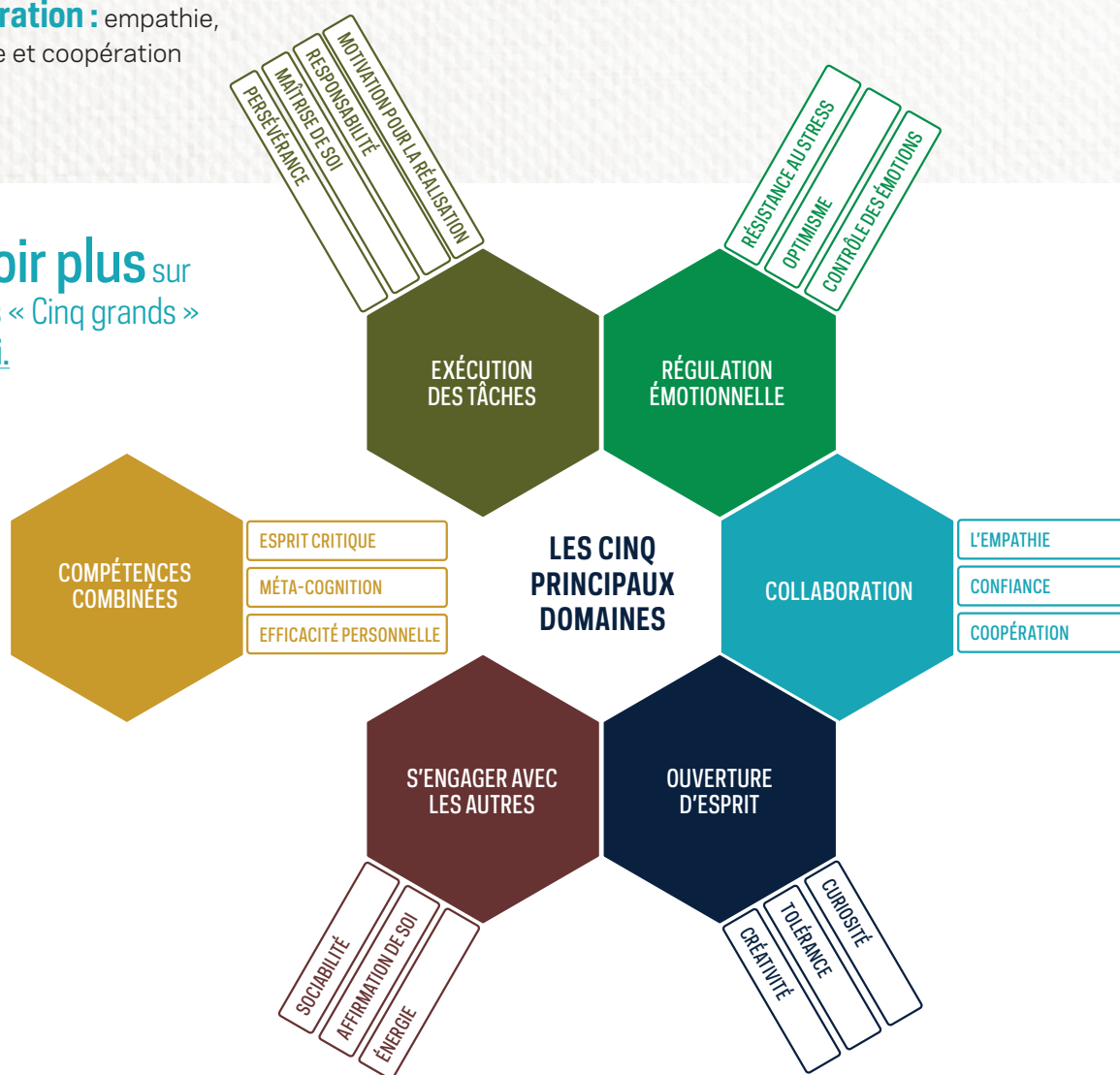
2. Régulation émotionnelle : résistance au stress, optimisme et contrôle des émotions

3. Collaboration : empathie, confiance et coopération

4. Ouverture d'esprit : curiosité, tolérance et créativité

5. S'engager avec les autres : sociabilité, assertivité et énergie

En savoir plus sur le cadre des « Cinq grands » de l'OCDE [Ici](#).



La contextualisation est la clé

Bien que ces cadres aient une valeur intrinsèque en tant que moyen d'entamer des conversations sur l'intégration de l'ASE dans les programmes, les praticiens doivent résister à l'envie d'utiliser ces cadres de manière copiée-collée dans tous les contextes : en fin de compte, la contextualisation est au cœur de la mise en œuvre réussie des programmes ASE. Un certain nombre d'approches axées sur la contextualisation et l'évaluation connexe de l'ASE ont vu le jour en réponse à ce besoin.

La méthode Hubbard

La méthode Hubbard est une approche qualitative ethnographique rapide qui utilise des entretiens semi-structurés centrés sur une question ou un sujet afin de recueillir systématiquement des informations sur les perceptions, les croyances ou les besoins locaux. La méthodologie est, de par sa conception, ouverte au changement et à l'adaptation, et lorsqu'on l'applique à différents programmes dans des contextes et des cultures variés, il est presque toujours nécessaire de s'adapter aux compétences, aux besoins et aux exigences réels des programmes et des environnements spécifiques.



Au cours de l'année scolaire 2019-2020, une équipe de recherche du Centre mondial pour le développement intégral de l'enfant (GC-DWC) de l'Université de Notre Dame a mené 136 entretiens au Pérou, en utilisant la méthode Hubbard pour recueillir des informations sur les perceptions locales des compétences sociales et émotionnelles par les élèves, les parents et les enseignants dans les communautés rurales de Piura et de Cusco. À l'aide des données recueillies lors de ces entretiens, les chercheurs ont codé et analysé les compétences sociales et émotionnelles les plus mentionnées par les participants et leur niveau d'importance, ainsi que les comportements spécifiques attribués aux différentes compétences. À la



25 Aptitudes
identifiées et organisées
en **six catégories**

fin de l'analyse, 25 compétences ont été identifiées et organisées en six familles qui représentent les perceptions et les compréhensions locales de l'ASE, ce qui permettra une programmation et une évaluation plus pertinentes des programmes ASE à l'avenir.

Approche fondée sur les actifs

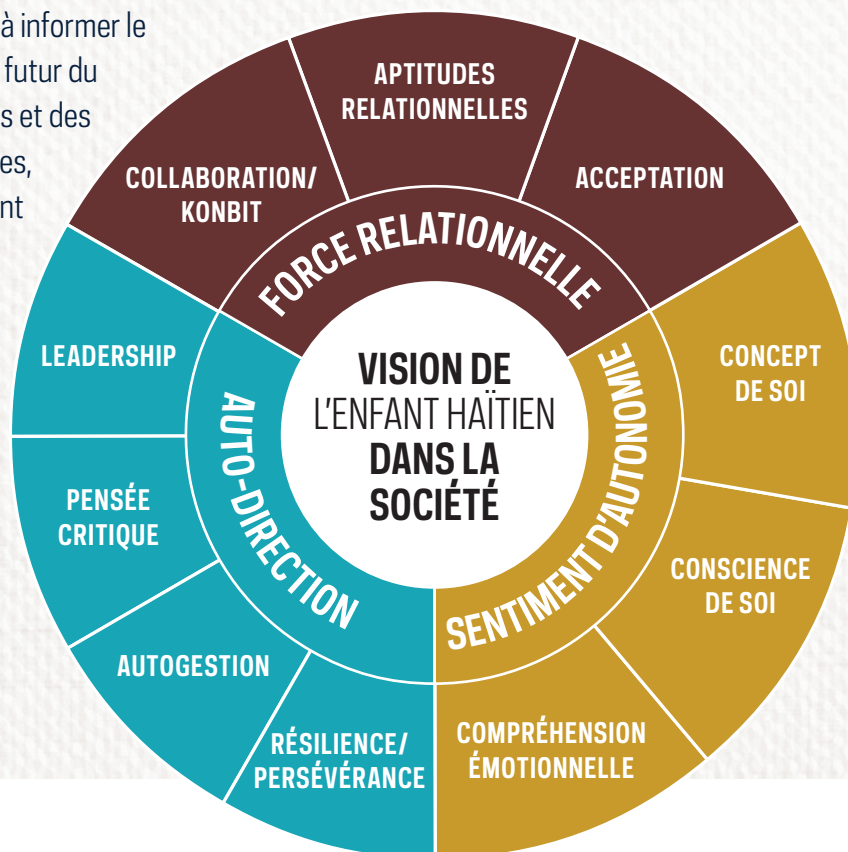
Une approche du développement basée sur les actifs s'efforce d'identifier les actifs, les compétences et les ressources existants au niveau de la communauté. Une approche de l'ASE basée sur les atouts permet spécifiquement aux praticiens de puiser dans les valeurs fondamentales des communautés et de chercher à comprendre quels aspects d'une culture s'alignent sur le travail de l'ASE ou le font progresser. Fondée sur des pédagogies culturellement pertinentes et durables,

une approche de l'ASE basée sur les atouts permet également aux praticiens de développer un cadre et des ressources correspondantes qui créent un environnement d'apprentissage inclusif, prennent en compte et intègrent ce qui est culturellement important compte tenu de la démographie des élèves, et remettent en question les aspects de la culture qui sont oppressifs tout en éduquant les élèves avec des attentes élevées et une rigueur académique.



En 2017, une équipe de l'Université de Notre Dame a formé un groupe de travail pour créer un cadre ASE haïtien en utilisant une approche basée sur les actifs. Le groupe de travail était composé d'un groupe d'universitaires et de leaders éducatifs haïtiens et internationaux issus d'ONG, d'universités et d'entités gouvernementales. L'équipe de réflexion a fondé son travail sur l'expérience et l'expertise d'universitaires haïtiens, de responsables éducatifs et de partenaires connaissant bien le contexte haïtien. En outre, les membres de ce groupe de travail se sont appuyés sur les recherches existantes sur l'ASE et les cadres ASE ainsi que sur des domaines connexes, notamment la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et l'éducation. Le cadre qui en résulte – « La vision de l'enfant haïtien dans la société » - est destiné à informer le développement actuel et futur du contenu, des programmes et des médias destinés aux élèves, ainsi que le développement du contenu, de la formation, des pratiques et des outils destinés aux adultes par les acteurs soutenant l'éducation haïtienne.

 **En savoir plus**
sur le cadre [Ici](#).



Entretien cognitif

Une approche globale de l'enfant pour mesurer les progrès dans les écoles ne doit pas se limiter aux études. Elle doit également inclure les multiples couches de la vie d'un enfant, comme la santé, les ressources familiales et la communauté, afin d'obtenir une image plus complète. Les outils utilisés pour mesurer les progrès doivent également être placés dans leur contexte et être adaptés à la culture, afin que le langage soit compris et que les concepts reflètent des idées significatives pour la communauté locale.

L'entretien cognitif vise à rendre explicite le processus cognitif généralement implicite

d'un participant. Les informations issues de ce processus sont utilisées pour déterminer si les participants interprètent les questions de la manière attendue par les chercheurs. Les problèmes de compréhension des questions peuvent aider le chercheur à modifier une enquête afin qu'elle soit plus valide et plus fiable. L'entretien cognitif repose sur la théorie selon laquelle, avant de répondre à une question d'enquête, les participants doivent 1) comprendre la question, 2) récupérer des informations en mémoire, 3) juger comment (et si) utiliser ces informations pour répondre, et 4) choisir une option de réponse (Tourangeau, 1984).



En mai 2017, l'Initiative Promouvoir la Résilience (IPR), hébergée au sein du GC-DWC, a évalué un programme d'alphabétisation innovant d'ACE Haïti, en utilisant des entretiens cognitifs pour mieux saisir l'ASE et le contexte local. IPR a mené 40 entretiens cognitifs avec des élèves de la première à la troisième année sur la côte nord d'Haïti dans trois communautés scolaires paroissiales - urbaine, périurbaine et rurale. En fin de compte, l'étude de IPR a conduit à 58 changements dans l'évaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel (EIASSE).

Ce processus a permis de dégager trois recommandations à l'intention des praticiens et des acteurs désireux de mener des études similaires sur l'ASE dans leur contexte en utilisant l'entretien cognitif.

1. Développer un processus d'entretien cognitif en deux étapes.
2. Utiliser des stratégies pour réduire la fatigue et le comportement de satisfaction.
3. Concevoir des questions qui tiennent compte du niveau de compétence et de la compréhension.



L'ÉTUDE IPR a conduit à 58 changements

dans l'évaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel (EIASSE)



Pour en savoir plus sur cette étude, consultez le [GC-DWC's brief sur l'entretien cognitif avec de jeunes enfants](#).

Principes de Renforcement de la Résilience

En gardant à l'esprit les éléments constitutifs de la résilience des enfants et des adolescents, la section suivante fournit des conseils sur la conception et l'évaluation des interventions visant à promouvoir la résilience. Bien que des associations entre les interventions dans des contextes éducatifs et l'amélioration des performances pour promouvoir la résilience aient été identifiées, l'ensemble des preuves n'est pas

suffisamment solide pour suggérer des « interventions toutes faites » (Walsh & Pianta, 1998). Une nouvelle génération d'interventions et de recherches est nécessaire pour développer et tester des interventions **contextualisées** dans différents contextes et les évaluer de manière exhaustive.

Cependant, les cinq principes clés suivants sont proposés pour guider la conception et l'évaluation des interventions visant à promouvoir la résilience des enfants.

5 principes clés

1

Tous les enfants peuvent réussir leur apprentissage, quels que soient leur milieu et leurs expériences. Avec un soutien approprié, les enfants qui grandissent dans des situations défavorables peuvent devenir des apprenants performants.

2

Les relations positives et de soutien renforcent la résilience des enfants. Identifier comment engager et soutenir les familles, les communautés et les réseaux sociaux des enfants est essentiel pour renforcer la résilience.

3

Les objectifs éducatifs et la réussite des élèves s'amélioreront si l'école peut répondre à un large éventail de besoins des élèves, y compris ceux présents au niveau de la famille et du quartier (Valli, Stefanski, & Jacobson, 2016, p. 720).

4

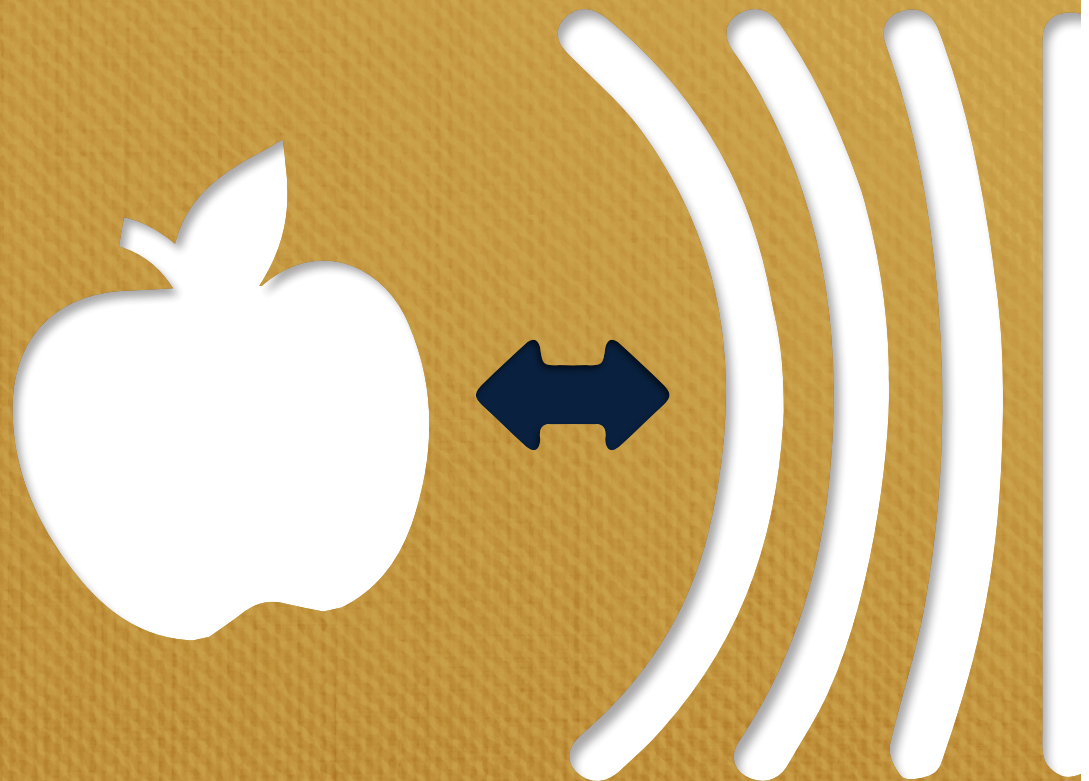
Les conditions matérielles sont importantes pour promouvoir la résilience. Promouvoir l'accès à l'éducation ne suffit pas lorsque les environnements d'apprentissage au foyer et à l'école sont de mauvaise qualité et/ou nuisibles au bien-être des enfants. Par conséquent, les interventions visant à promouvoir la résilience doivent identifier les moyens d'améliorer les conditions matérielles au foyer, à l'école et dans la communauté.

5

Des partenariats sont nécessaires pour promouvoir la résilience dans des environnements défavorables. Une concentration étroite sur les écoles seules peut aider des enfants individuels mais ne permettra pas à un grand nombre d'apprenants de terminer leur éducation dans des contextes où le revenu des ménages a un impact négatif sur la consommation alimentaire ou dans des contextes où les enfants ne sont pas en sécurité. Les acteurs clés, notamment les ministères, la société civile, les communautés locales et les donateurs, doivent créer des partenariats de renforcement de la résilience afin d'obtenir des résultats positifs pour un grand nombre d'enfants qui grandissent dans l'adversité.

SECTION 2

APPROCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ENFANT À L'ÉCOLE ET DANS LA COMMUNAUTÉ



Les approches multi-niveaux qui engagent les relations clés dans les écologies sociales des enfants renforcent la résilience de ces derniers et améliorent leurs performances scolaires. Cette compréhension nécessite l'identification des moyens par lesquels les familles, les réseaux sociaux des enfants, les membres de la communauté et les enfants eux-mêmes peuvent être atteints et soutenus par des interventions axées sur les relations

(Waxman, Gray & Padron, 2003).

Communauté scolaire :

/kɔ.my.no.te/ /skɔ.lɛʁ/
nom féminin

Tous les acteurs qui jouent un rôle actif pour assurer le bien-être et la réussite scolaire des enfants.

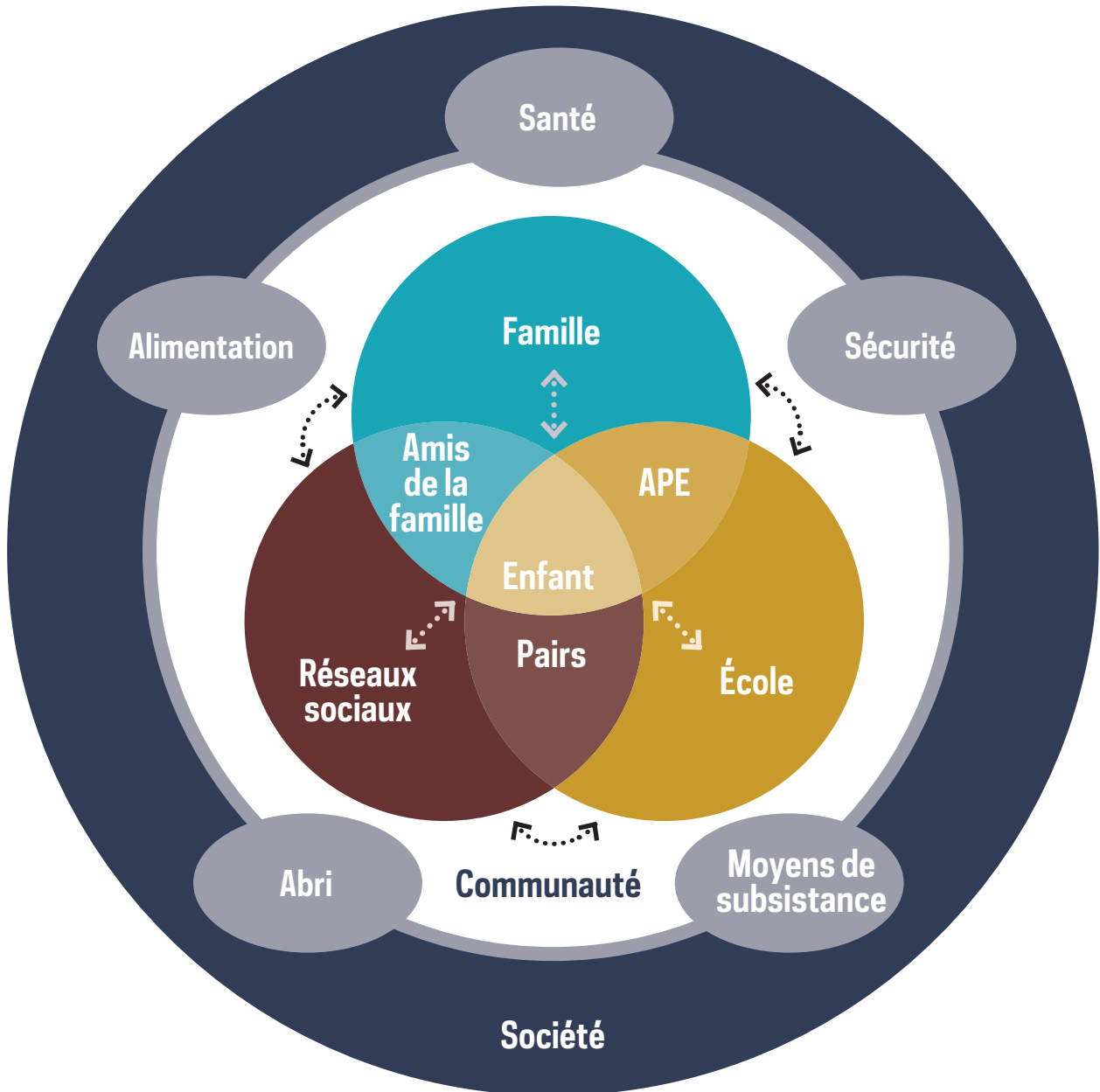
Cette section décrit comment les approches scolaires-communautaires embrassent les principes de renforcement de la résilience décrits ci-dessus et, ce faisant, peuvent modifier les ménages, les salles de classe et les communautés pour offrir des caractéristiques qui protègent les enfants contre les adversités, améliorent l'apprentissage et développent les talents et les compétences des enfants.

Comme indiqué ci-dessus, dans ce guide, la communauté scolaire est définie comme l'ensemble des acteurs qui jouent un rôle actif pour assurer le bien-être et la réussite des enfants à l'école. Ce terme englobe deux notions : « l'école en tant que communauté » et « l'école au sein de la communauté et avec elle ». Les écoles sont des communautés auxquelles appartiennent les élèves, et en même temps, elles sont des institutions centrales à une communauté, y compris au niveau de la communauté des ménages.

Il existe un vaste spectre de relations entre l'école et la communauté, avec une pléthore de modèles de partenariat qui ont été mis en œuvre (Sanders, 2012; Valli et al., 2016). À une extrémité du spectre se trouve ce que l'on peut décrire comme la « collaboration familiale et interagences » : la forme la plus simple de partenariat entre les écoles et les organisations communautaires' dans laquelle les services sont coordonnés. À l'autre extrémité du spectre se trouve le « développement communautaire », dans lequel l'école est considérée comme une institution au cœur de la communauté, et les communautés ont des rôles de leadership dans le développement et le soutien de l'école (Valli et al., 2016).

L'approche partenariale proposée dans ce guide se situe au milieu de ce spectre. Elle est centrée sur l'idée que des partenariats doivent être organisés afin de permettre aux enseignants, aux familles et aux autres membres de la communauté de s'entraider pour soutenir et aider les enfants à apprendre et à promouvoir la résilience.

Engager la communauté scolaire



Les acteurs essentiels de l'approche école-communauté pour promouvoir la résilience : le foyer, l'école et la communauté.

Sachant que la communauté scolaire englobe tous les acteurs qui jouent un rôle actif pour assurer le bien-être et la réussite des enfants à l'école, cette section examine de plus près les considérations clés pour les praticiens qui cherchent à promouvoir la résilience au niveau du foyer, de l'école et de la communauté.

Le Foyer

Les foyers sont la première école d'un enfant, et les parents sont ses premiers enseignants (Cohen et al., 2018). En effet, soutenir les apprenants précoces au sein du foyer avant même que l'école ne commence est essentiel pour la réussite scolaire future des enfants et jette les bases de la culture et du développement de leur résilience, maintenant et plus tard dans la vie. Les domaines clés que les praticiens doivent prendre en compte lors de la conception d'interventions qui soutiennent le foyer pour assurer la réussite des enfants à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe sont 1) le développement de la petite enfance, 2) le développement de l'adolescent, et 3) le soutien et la formation des parents. Bien qu'il ne soit pas possible pour une intervention unique d'aborder tous ces domaines, les praticiens devraient rechercher des partenariats stratégiques pour développer des programmes holistiques qui reconnaissent les besoins multidimensionnels des enfants tels qu'ils sont décrits dans les modules de résilience.

Développement du jeune enfant

Développement du cerveau

La construction fondamentale du cerveau est le fruit d'un processus continu qui commence avant la naissance et se poursuit à l'âge adulte.

Le cerveau se construit au fil du temps, de bas en haut, les connexions neuronales et les compétences les plus simples se formant en premier, suivies par des circuits et des compétences plus complexes. Au cours des premières années de la vie, plus d'un million de nouvelles connexions neuronales se forment chaque seconde. Après cette période de prolifération rapide, les connexions sont réduites par un processus appelé élagage, qui permet aux circuits cérébraux de devenir plus efficaces. L'attention portée aux **besoins fondamentaux** des enfants, en particulier la nutrition et la stimulation, est primordiale pour un développement cérébral précoce et sain (Centre de l'Université de Harvard sur l'enfant en développement, 2011).

Les relations enrichissantes entre les soignants et les enfants sont essentielles...



Des milliards de connexions entre les neurones individuels des différentes zones du cerveau permettent une communication rapide comme l'éclair entre les neurones spécialisés dans les différents types de fonctions cérébrales. Si les premières années sont la période la plus active pour l'établissement des connexions neuronales, de nouvelles connexions peuvent se former tout au long de la vie, et les connexions inutilisées continuent d'être élaguées. Comme ce processus dynamique ne s'arrête jamais, il est impossible de déterminer le pourcentage de développement du cerveau qui se produit à un certain âge, mais, plus important encore, les connexions qui

se forment au début de la vie constituent une base solide ou faible pour les connexions qui se forment plus tard. Les relations de service et de retour présentes dans les **relations enrichissantes** entre les personnes qui s'occupent des enfants et les enfants sont essentielles au développement de ces connexions (Centre de l'Université de Harvard sur l'enfant en développement, 2011).

La santé du cerveau

Les capacités cognitives, émotionnelles et sociales sont inextricablement liées tout au long de la vie. Le cerveau est un organe hautement intégré et ses multiples fonctions fonctionnent en coordination les unes avec les autres. Le bien-être émotionnel et la compétence sociale constituent une base solide pour les capacités cognitives émergentes et, ensemble, ils sont les briques et le mortier de l'architecture du cerveau.

Les capacités et les valeurs fondamentales telles que la santé émotionnelle et physique, les compétences sociales et les capacités cognitives et linguistiques qui émergent au cours des premières années sont toutes importantes pour réussir et développer la résilience à l'école, au travail et dans la communauté au sens large.

Cependant, le stress chronique affaiblit l'architecture du cerveau en développement, ce qui peut entraîner des problèmes d'apprentissage, de comportement et de santé physique et mentale tout au long de la vie. Il est important de noter que le stress fait partie du développement normal : l'activation de la réponse au stress produit un large éventail de réactions physiologiques qui préparent l'organisme à faire face à une menace. Cependant, le stress toxique apparaît lorsqu'une réponse au stress reste activée à un niveau élevé pendant une longue période. En l'absence de **relations enrichissantes** et de soins au sein du foyer pour aider les enfants à moduler les niveaux élevés de stress, le stress chronique peut nuire au développement des connexions neuronales, en particulier dans les zones du cerveau dédiées aux compétences supérieures. Cela peut avoir des répercussions à long terme sur le développement et les

capacités de résilience de l'enfant. De plus, il a été démontré que les Expériences Négatives vécues dans l'Enfance (ENE), comme les abus physiques ou sexuels ou l'exposition à un parent toxicomane, augmentent le risque de maladies comme le cancer, les maladies du foie, les maladies cardiaques et l'emphysème, en raison des comportements dysfonctionnels et abusifs que ces expériences suscitent chez les survivants (Putnam, 2006).

Considérations clés pour promouvoir la résilience pendant la petite enfance :



Un environnement stable et réceptif avec des relations saines offre aux jeunes enfants des interactions cohérentes, nourrissantes et protectrices avec les adultes, qui les aident à développer des capacités d'adaptation favorisant l'apprentissage et des systèmes de réponse au stress bien régulés.



Les enfants ont besoin d'environnements physiques sûrs et favorables. Les enfants sont beaucoup plus sensibles que les adultes aux produits chimiques toxiques présents dans l'environnement, et réduire l'exposition aux produits chimiques nocifs et aux polluants pendant l'enfance permet de prévenir les maladies à long terme (Landigran, P., L., Goldman, 2011 ; Grigg, 2004). Pour cela, il faut fournir aux enfants des environnements exempts de toxines et de peur, permettant une exploration active et sûre, et offrant à leurs familles des possibilités de faire de l'exercice et de créer des liens sociaux (Lanphear, B. P., Vorhees, C. V., & Bellinger, D. C. 2005).



Une nutrition appropriée est fondamentale pour un développement sain du cerveau. Il faut donc encourager les bonnes habitudes alimentaires, ce qui commence par la santé nutritionnelle de la mère avant la conception.



Promouvoir la résilience par des interventions à domicile axées sur les parents pour le développement de la petite enfance.

Le Programme Reach Up Parental pour la Petite Enfance de l'Université des Antilles repose sur un modèle de visites à domicile effectuées par des agents de santé communautaires. Les agents de santé enseignent aux parents des stratégies pour s'engager intentionnellement avec leurs jeunes enfants en utilisant des jouets et des matériaux simples trouvés dans la maison. Le programme repose sur 6 principes fondamentaux (Institut de recherche sur la santé des Caraïbes) :

1. **Travailler avec les personnes qui s'occupent** des enfants en établissant une relation positive afin de les aider à renforcer leurs compétences pour favoriser le développement de l'enfant.
2. **Utiliser un programme structuré** d'activités adaptées au développement.
3. **Viser à renforcer les compétences**, l'estime de soi et le plaisir des personnes qui s'occupent des enfants à les aider à jouer et à apprendre.
4. **Utiliser une approche interactive** de démonstration, de modélisation et de pratique des activités pour développer les compétences.
5. **Former les visiteurs à domicile** à écouter les personnes qui s'occupent des enfants, à demander leur avis et à s'enquérir des choses qu'elles font déjà avec leur enfant afin de les reconnaître et de les encourager et de les féliciter.
6. **Mettre l'accent** sur l'éloge de votre enfant et de la personne qui s'en occupe.

Une étude de cohorte à long terme du programme de visites à domicile en Jamaïque, à partir duquel Reach Up a été développé, montre que les enfants qui ont participé au programme ont mieux réussi à l'école, étaient plus heureux et réussissaient mieux à l'école, et qu'à l'âge adulte, ils avaient un QI plus élevé, connaissaient une meilleure santé mentale, présentaient un comportement moins violent et gagnaient plus d'argent que les enfants similaires qui n'avaient pas participé au

programme (Grantham-McGregor et al, 1975).

D'autres évaluations de programmes au Bangladesh et en Colombie l'ont affirmé (Attanasio et al, 2014 ; Hamadani et al, 2006 ; Nahar et al, 2012). Cette étude a montré que les soins stimulants et nourrissants avaient encore plus d'impact que la nutrition dans cette population.



Les enfants qui ont participé au programme ont **obtenu de meilleurs résultats** à l'école et étaient plus heureux.

Bien que le programme Reach Up ait été lancé en Jamaïque, il est déjà mis en œuvre dans plusieurs pays tels que le Bangladesh, l'Inde, le Brésil, Madagascar et le Pérou, avec des projets d'expansion au Guatemala, au Zimbabwe et en Chine (Université des Antilles).

Développement de l'adolescent

Tout comme l'expérience et l'environnement travaillent avec la génétique pour façonner le cerveau des nourrissons, il en va de même à l'adolescence (UNICEF, 2017). Entre 10 et 25 ans, le cerveau ne grandit pas autant en taille qu'en complexité, et les changements les plus importants se produisent dans les zones du cerveau qui traitent les informations cognitives et émotionnelles - ce qui permet en fin de compte une réflexion cognitive et une capacité de traitement émotionnel plus élevées (Giedd et al, 1999). De plus, comme une grande partie du développement du cerveau se fait au cours des premières années, l'adolescence est une période clé pour atténuer les retards cognitifs dus au développement précoce.

 Entre 10 et 25 ans, le cerveau ne grandit pas autant en taille qu'en complexité.

Si l'adolescence offre une excellente occasion de remédier à tout retard ou traumatisme lié au développement précoce, cette période présente également de nombreux défis. Les adolescents se trouvent à un moment de transition clé sur le plan du développement, de la physiologie, de la sexualité et de la société. De plus, des facteurs environnementaux externes qui n'ont pas forcément d'impact sur les nourrissons et les jeunes enfants peuvent s'accumuler et avoir un impact négatif sur les adolescents. Par exemple, les facteurs de **besoins fondamentaux** qui sont associés à la vie dans des milieux à faible revenu, comme la pauvreté, présentent des risques plus importants pour la santé mentale et physique des adolescents que pour les jeunes enfants et ont finalement un impact sur les capacités des adolescents à faire face à l'adversité (Noble et al, 2015).

En outre, la recherche épidémiologique suggère que les facteurs de stress, y compris la guerre et la famine, subis au début de

l'adolescence (10-14 ans) sont plus fortement associés à une diminution de la durée de vie totale que les facteurs de stress subis à tout autre âge de l'enfance. Cela fait du début de l'adolescence une période cruciale pour certains types d'interventions, en particulier celles visant à cultiver la résilience face aux adversités actuelles et/ou futures.

Considérations clés pour promouvoir la résilience à l'adolescence :



L'une des principales tâches de développement des adolescents consiste à acquérir les aptitudes, les compétences et les opportunités qui leur permettent de s'insérer dans les réalités sociales et économiques de communautés et de sociétés données. Traiter les adolescents comme des dépendants vulnérables est en contradiction avec l'acquisition de compétences et la transition sociale des adolescents et risque de les compromettre. Cela commence au niveau du foyer.



Compte tenu des opportunités offertes par la période de l'adolescence, les interventions qui promeuvent le développement cognitif et émotionnel des adolescents et offrent des opportunités de transition sociale et économique positives ont le potentiel de produire un triple dividende sur l'investissement. Ces interventions peuvent produire des bénéfices pour les adolescents à court terme ainsi qu'à long terme.



Bien que le monde progresse dans la réalisation de la parité des sexes en matière d'éducation, les filles représentent toujours un pourcentage plus élevé d'enfants non scolarisés que les garçons. Le maintien des adolescentes à l'école nécessite le soutien des parents et des communautés.

Soutien aux parents

Les parents sont les premiers enseignants de l'enfant. Comme nous savons que le développement de l'enfant ne se fait pas en vase clos, les parents ont besoin du soutien des membres de la famille, du personnel des programmes de la petite enfance, des quartiers, des associations bénévoles et des lieux de travail des parents pour offrir à leurs enfants le plus grand nombre possible de **relations enrichissantes**. Le soutien aux familles se présente essentiellement sous deux formes : 1) les services et 2) la mise en place ou la réorientation du soutien économique aux familles par des méthodes telles que les paiements en espèces. Le soutien aux parents se concentre souvent sur la transmission de connaissances aux parents en matière d'engagement et de pratiques. Lors de la conception d'interventions ou de programmes visant à promouvoir la résilience des enfants, les praticiens doivent tenir compte de la faisabilité de ces interventions au niveau du ménage et des soutiens à mettre en place pour que les parents soient des partenaires efficaces (Daly et al, 2015).



Les parents sont les premiers
enseignants de l'enfant.

Considérations clés pour promouvoir la résilience en partenariat avec les parents

- **Temps et engagement :** Cela comprend la nature et la qualité actuelles du temps que les responsables d'enfants passent avec eux et la manière dont les communautés attribuent et acceptent la responsabilité de surveiller la santé et le bien-être des enfants. Cela comprend également la façon dont les communautés adoptent et appliquent les lois et règlements qui affectent le bien-être des enfants.
- **Les ressources financières, psychologiques et institutionnelles :** Il s'agit notamment de la capacité des responsables d'enfants à acheter des biens et des services, de leur santé physique et mentale, et de leurs compétences en matière d'éducation des enfants. Il est également important d'évaluer la disponibilité des services et organisations communautaires qui favorisent le développement sain des enfants, ainsi que les structures de soutien telles que les parcs, les garderies, les écoles et les programmes parascolaires qui peuvent soutenir les parents.
- **Compétences et connaissances :** L'éducation, la formation, les interactions avec les professionnels de l'enfance et les expériences personnelles des soignants influent sur leur capacité à soutenir les enfants. L'accès des parents à ces types de connaissances et de ressources, ainsi que les capacités politiques et organisationnelles de leurs communautés, doivent être pris en considération lors du partenariat avec les parents, car ils affecteront les capacités des communautés à travailler avec les parents. Les praticiens doivent prendre note de toutes les limitations et développer des interventions appropriées.



Participation des parents à l'école secondaire Harold Lane en Angleterre

Promouvoir la résilience en donnant aux parents les moyens de soutenir leurs élèves.

Dans les écoles, le rôle d'un « parent responsable » est souvent évalué en fonction de l'engagement, de la participation et du partenariat des parents. Il est bien connu que ces paramètres sont souvent en contradiction avec les réalités des parents défavorisés sur le plan socio-économique, qui doivent concilier de longues heures de travail avec leurs responsabilités parentales.

Dans une étude de cas en Angleterre, les enseignants de Harold Lane, une école située dans un contexte de nouvelles ressources, ont été mis au défi, par le biais de groupes de discussion, d'élargir leur perception des parents au-delà des « responsabilités » et des « défis », afin de créer un réseau de participation des parents qui les soutienne et leur donne des moyens d'action pour qu'ils soutiennent à leur tour leurs apprenants. Comme l'a décrit un enseignant :

« Ce que l'école essaie de faire, c'est de devenir une communauté... Évidemment, en tant qu'école, nous avons des objectifs que nous devons atteindre. Nous avons des notes d'examen que nous devons obtenir. Mais nous ne pouvons pas nous concentrer sur cela car, comme vous le savez, si un enfant ne peut pas apprendre en classe, il y a beaucoup d'autres choses qui se passent dans le monde émotionnel. Il ne se concentrera pas. C'est juste une barrière. Qui veut entendre parler de géographie quand on n'a pas d'endroit où vivre ce soir-là ? C'est ce à quoi nous sommes parfois confrontés » (responsable

de l'apprentissage individualisé).

L'école a employé des « enseignants de l'engagement » pour améliorer les liens de l'école avec les parents et, ce faisant,



Si un enfant ne peut pas apprendre en classe, il y a beaucoup de choses qui se passent dans le monde émotionnel.

Ils ne peuvent juste pas se concentrer.

a encouragé les parents à prendre davantage de responsabilités dans l'apprentissage de leurs enfants. Ils ont travaillé aux côtés des parents pour s'attaquer aux problèmes et aux questions qui touchaient directement les enfants et leurs familles. L'école a également fait appel à d'autres agences et prestataires de services sociaux et de santé mentale et a fait des parents le centre d'intérêt de chaque réunion et procédure. Grâce à cette intervention continue, les enseignants et les parents ont eux-mêmes fait état de relations plus positives. En outre, les enseignants ont fait état d'une perception élargie de la réussite des élèves grâce à ce processus qui allait au-delà des résultats aux tests et incluait le bien-être social et émotionnel des apprenants.

Les informations pour cet exemple proviennent de (Wyness, 2020).

L'École

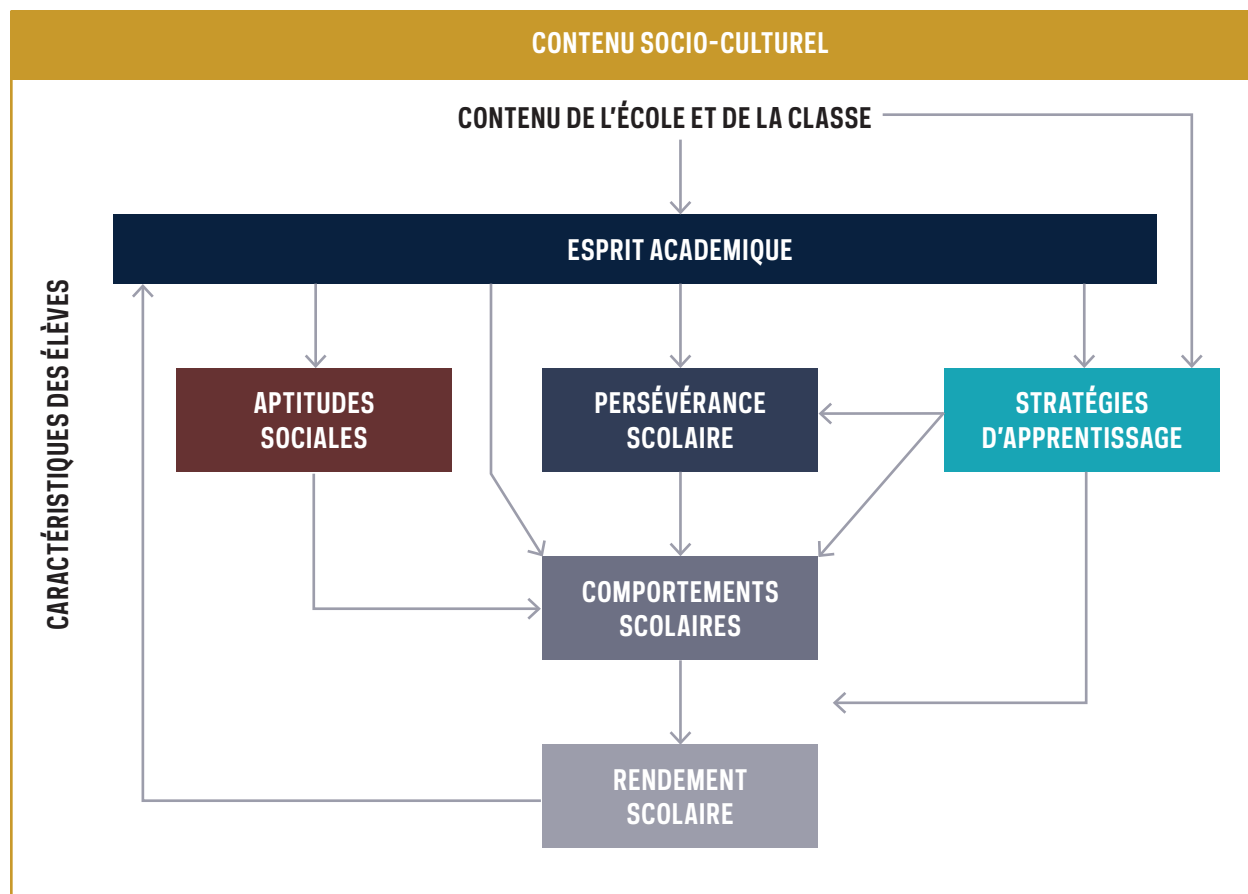
La Résilience Académique

Comme indiqué ci-dessus, la résilience, dans un contexte éducatif, concerne les élèves qui obtiennent des résultats scolaires malgré des expériences menaçant leur vie ou une exposition à des circonstances de vie négatives. La résilience influence la capacité d'un enfant à acquérir des connaissances tandis que les résultats scolaires influencent la résilience de l'enfant au-delà de la salle de classe (Parker, 2013). Par conséquent, afin de promouvoir la résilience chez les élèves, les écoles doivent s'équiper pour permettre aux élèves d'atteindre la réussite scolaire. Farrington et al. (2012) ont effectué une revue de la littérature afin d'identifier les principales compétences non cognitives, les comportements et les attitudes qui sont essentiels à la performance scolaire. Il s'agit notamment de :

Il s'agit notamment de :

- **Comportement académique** : Désigne les comportements associés aux « bons élèves », tels que l'arrivée en classe à l'heure, la présence régulière aux cours et le maintien de l'attention et de la concentration pendant l'enseignement en classe. Ce sont des signes facilement observables qui montrent que l'élève essaie de s'engager et d'être productif. Les comportements scolaires sont d'une importance capitale, tandis que les compétences socio-émotionnelles s'appuient sur ces comportements de base pour influencer sur les résultats scolaires des élèves.
- **Persévérance académique** : Fait référence à la capacité de rester concentré sur un objectif malgré les obstacles. Cela implique la maîtrise de soi, la discipline, l'autorégulation et la capacité à retarder la gratification.
- **Mentalité académique** : Comprend les attitudes et les croyances des élèves à l'égard de leur travail scolaire. Les états d'esprit positifs encouragent les élèves à s'efforcer de réussir dans le cadre scolaire parce qu'ils croient qu'ils en sont capables et qu'ils croient en leur capacité à bien faire. Les mentalités positives sont validées, à leur tour, par de bons résultats scolaires. Les attitudes les plus souvent liées aux mentalités positives sont le sentiment d'appartenance et la croyance en ses capacités à accomplir des tâches et à réussir dans ses études.
- **Stratégies d'apprentissage** : Les « processus et tactiques que l'on emploie pour faciliter le travail cognitif de réflexion, de mémorisation ou d'apprentissage » (Farrington et al., 2012). Il s'agit notamment des stratégies utilisées par les élèves pour se rappeler du contenu, contrôler l'apprentissage et la compréhension, se corriger et gérer le temps.
- **Compétences sociales** : Désigne les comportements qui améliorent les interactions sociales, notamment la coopération, l'affirmation, l'empathie et la responsabilité. Ces compétences permettent aux élèves de mieux interagir avec leurs pairs et leurs enseignants, améliorant ainsi leur sentiment de connexion et d'appartenance.

Modèle hypothétique sur la façon dont les facteurs non cognitifs influencent le rendement scolaire (Farrington et al, 2012, p.14)



Pour les enfants vivant dans l'adversité, l'école peut fournir un environnement sûr et stable qui promeut ces compétences non cognitives en tandem avec les compétences cognitives tout en soutenant simultanément le bien-être psychosocial des enfants. Le rôle que joue l'école dans la création ou le rétablissement du sentiment de normalité et de dignité d'un enfant ou d'un adolescent au milieu de l'adversité ne doit pas être négligé lorsqu'on cherche à promouvoir la résilience scolaire (Alves, 2016).

Il existe de nombreuses façons pour une école de promouvoir la résilience chez ses élèves et de promouvoir des environnements qui favorisent le bien-être général des enfants, y compris,

mais sans s'y limiter, leur réussite scolaire et leur apprentissage, leur santé psychosociale et leur santé physique. Les éléments clés que les praticiens doivent prendre en compte pour cultiver des écoles qui promeuvent la résilience et développent les compétences, les comportements et les attitudes non cognitives primaires qui sont essentiels à la performance scolaire comprennent 1) l'établissement de l'école comme un espace sûr ; 2) un programme d'études culturellement pertinent et sensible aux conflits ; 3) l'intégration du ASE ; et 4) l'investissement dans une formation complète des enseignants qui donne la priorité à la croissance, au développement et au bien-être des enseignants.

Des espaces sûrs

Les écoles qui s'assurent d'être un espace sûr pour les apprenants garantissent à leurs élèves une sécurité à la fois physique et émotionnelle. Lorsque les écoles ne répondent pas à ces **besoins** intrinsèques et **fondamentaux**, les résultats peuvent être catastrophiques pour un enfant, se manifestant par un stress toxique, qui peut à son tour culminer dans la violence et/ou l'insécurité (Themane 2019). En outre, il est bien établi que les enfants qui ont faim et/ou peur ne seront pas en mesure d'apprendre et d'atteindre leur plein potentiel de développement. En assurant le bien-être physique et émotionnel des élèves (c'est-à-dire leurs besoins fondamentaux) en s'établissant comme un espace sûr, une école est en mesure de promouvoir la cohésion sociale, de réduire les inégalités et d'atténuer les conflits.

Bien que de nombreux facteurs contribuent à faire d'une école un espace sûr pour les enfants et les jeunes confrontés à l'adversité, au fond, un espace sûr doit être « un lieu sûr, bienveillant et prévisible où les enfants et les adolescents vivant dans des contextes de conflit et de crise peuvent apprendre, se développer et être protégés » (Comité international de secours, 2016). Les espaces sûrs se caractérisent en outre par un accès accru à une éducation pertinente et favorisant le bien-être social des enfants et des jeunes. Lorsqu'une école est un espace sûr, les enfants sont plus susceptibles de développer des comportements et des mentalités scolaires positifs.

Considérations clés pour promouvoir la résilience en faisant de l'école un espace sûr



Une culture scolaire positive est au cœur de la capacité d'une école à être un espace sûr et tiendra compte des besoins psychosociaux et physiques de ses élèves ainsi que du corps enseignant et du personnel.



Il a été démontré que les environnements d'apprentissage psychosociaux ont un impact positif sur l'estime de soi et l'auto-efficacité des élèves, qui ont à leur tour des effets positifs sur la maîtrise des compétences académiques par les élèves. À mesure que les élèves maîtrisent les compétences académiques, les éducateurs sont susceptibles de constater des augmentations positives de la confiance des élèves, créant finalement une boucle de rétroaction positive dans les écoles dotées d'environnements d'apprentissage psychosociaux (McNatt, Boothby, Wessells, Lo, 2018).



Les enseignants et le personnel scolaire peuvent cultiver des environnements d'apprentissage psychosociaux en soulignant les points forts et la résilience des élèves, en appliquant une discipline sans violence, en mettant l'accent sur des relations saines entre les élèves et les enseignants et en leur donnant la priorité, et en insufflant un sentiment de fierté et d'appartenance aux élèves au sein de l'école (McNatt, Boothby, Wessells, Lo, 2018 ; Roorda, et al, 2011 ; Roffey, 2012). En outre, un environnement d'apprentissage favorable sur le plan psychosocial ne tolère aucune forme de violence, y compris, mais sans s'y limiter, l'intimidation, la discrimination ou la violence sexiste.



En plus des considérations psychosociales et émotionnelles, les écoles doivent prendre en compte la sécurité physique de leurs élèves et du personnel scolaire. Ces considérations comprennent, sans s'y limiter, « des espaces d'apprentissage sûrs et accessibles ; l'eau, l'assainissement et l'hygiène ; la santé et la nutrition ; et la gestion de la sécurité de l'école » (Maranto, 2017).



En particulier, les programmes d'alimentation scolaire sont un élément crucial pour permettre aux élèves de réussir leur scolarité et leur développement, notamment pour les élèves issus de familles à faibles revenus où l'accès à une alimentation de base n'est pas fiable. Il existe plusieurs modèles de programmes d'alimentation scolaire réussis, notamment les jardins scolaires et les partenaires communautaires.



Raising Voices et la boîte à outils de la bonne école

Promouvoir la résilience en créant un espace sûr et en réduisant la violence dans les écoles.

En 2005, Raising Voices a fait une étude qui a révélé que plus de 60 % des enfants ougandais subissaient régulièrement des violences à l'école. En réponse, Raising Voices a développé une méthodologie holistique et durable, la boîte à outils de la bonne école, pour aider les enseignants et les élèves à explorer et identifier les caractéristiques d'un environnement d'apprentissage sain et sûr, exempt de violence. La boîte à outils aborde le changement d'une manière gérable et naturelle pour toutes les parties prenantes, en suivant six étapes qui guident les écoles à travers un « processus de croissance qui reflète les étapes du changement de comportement ».



La boîte à outils de la bonne école a réduit la violence ... augmentant le sentiment d'identité et d'appartenance des élèves...

Dans une étude menée de 2012 à 2014 dans 42 écoles du district de Luwero en Ouganda, la boîte à outils de la bonne école, a permis de réduire de 42 % la violence des enseignants et du personnel à l'encontre des élèves dans les écoles d'intervention, ainsi que d'accroître l'identité des élèves et leur sentiment d'appartenance à leur école.

Téléchargez la boîte à outils « Good School » :

<https://raisingvoices.org/good-school/download-good-school-toolkit/>



Les informations pour cet exemple proviennent de (Raising Voices, n.d.).

Programme d'études

Un autre élément permettant de promouvoir la résilience scolaire au sein d'une école est le programme et les manuels scolaires utilisés. En fournissant des supports d'apprentissage diversifiés pour soutenir les multiples modes d'apprentissage des enfants et des adolescents et qui sont à la fois culturellement pertinents et sensibles aux conflits dans le contexte spécifique de chacun, les écoles sont en mesure de contextualiser le processus d'apprentissage et d'accroître l'engagement des élèves. En outre, il est important que les enfants et les adolescents se voient dans leurs manuels et programmes scolaires. L'utilisation d'images et de contenus qui reflètent le contexte et la culture des élèves ainsi que les élèves eux-mêmes est primordiale pour le processus d'engagement. En fin de compte, l'engagement des élèves promeut des comportements scolaires positifs et conduit à une meilleure rétention et à des taux d'obtention de diplôme plus élevés.

Le programme scolaire offre également un espace pour exposer les élèves à des occasions de développer leurs **capacités et leurs valeurs fondamentales**. Par exemple, en intégrant des histoires dont les motifs et les thèmes abordent des idées telles que le courage ou l'auto-efficacité, les éducateurs permettent aux enfants de voir des compétences spécifiques en action tout en les encourageant à les mettre en pratique dans leur propre vie. Le programme scolaire peut également être un moyen d'éduquer les élèves sur leurs **besoins fondamentaux** (par exemple, en leur fournissant des conseils sur la valeur d'une alimentation saine ou de l'activité physique).

Considérations clés pour promouvoir la résilience à travers un programme d'études pertinent¹

- Un programme d'études culturellement pertinent s'appuiera sur la société civile pour intégrer un contenu sensible aux conflits.
.....
- Il est essentiel d'inclure les idées de toutes les parties prenantes dans le processus d'élaboration des programmes scolaires ainsi que d'intégrer les connaissances, les valeurs et les compétences autochtones.
.....
- Les compétences de vie, les droits de l'homme et l'éducation civique doivent être présents dans le programme scolaire ainsi que dans la formation des enseignants.
.....
- L'éducation en langue maternelle devrait être mise en œuvre dans le développement de la jeune enfance.
.....
- Le programme scolaire doit intégrer des moments d'apprentissage qui répondent aux besoins fondamentaux des enfants et des adolescents et à leurs capacités et valeurs essentielles.
.....
- Les élèves doivent se voir et voir leur culture reflétée dans leur programme d'études.
.....

1 Les puces 1 à 4 apparaissent telles que proposées par l'UNICEF (2015). Éducation et résilience : Neuf pistes prioritaires pour rendre les écoles et les sociétés plus cohésives.



Escuela Nueva

Promouvoir la résilience grâce à un modèle de programme flexible et adaptable.

Dans les années 1980, le système éducatif colombien a eu du mal à retenir les enfants des foyers ruraux et vulnérables dans son système éducatif en raison d'un manque de matériel pédagogique pertinent et de calendriers scolaires rigides qui ne tenaient pas compte des engagements des élèves pendant la saison des récoltes en Colombie.

Conscient du nombre croissant d'élèves laissés pour compte, Escuela Nueva, ou « nouvelle école », a été conçue comme un modèle d'éducation spécifiquement destiné aux écoliers des zones rurales de Colombie. L'Escuela Nueva s'appuie sur un apprentissage centré sur l'enfant, sur l'enseignant en tant que facilitateur plutôt que conférencier, sur des calendriers flexibles, sur des programmes pertinents basés sur la vie quotidienne et sur des relations plus étroites entre l'école et la communauté, afin d'accroître la rétention des élèves colombiens vulnérables.

À ce jour, Escuela Nueva a transformé le processus éducatif en Colombie et a permis d'accroître la rétention des élèves, en particulier des élèves ruraux. En outre, le modèle s'est

étendu à des pays du monde entier et a été adapté et contextualisé pour répondre aux besoins de systèmes scolaires uniques.

Les informations pour cet exemple proviennent de (Fundación Escuela Nueva, 2013).



a conduit à une **meilleure**
rétention des élèves,
en particulier des **élèves ruraux**.

ASE

D'une manière générale, l'apprentissage social et émotionnel (ASE) est considéré comme « le processus d'acquisition des compétences de base permettant de reconnaître et de gérer les émotions, de fixer et d'atteindre des objectifs, d'apprécier les perspectives des autres, d'établir et d'entretenir des relations positives, de prendre des décisions responsables et de gérer les situations interpersonnelles de manière constructive » (Elias, Zins, Weissberg et al., 1997). Lorsqu'il s'agit de promouvoir la résilience et de développer les **capacités et les valeurs fondamentales** des élèves, les programmes ASE en milieu scolaire constituent un moyen courant d'y parvenir.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, s'il existe de nombreux cadres pour intégrer l'ASE dans une école, les praticiens doivent se rappeler que ce n'est pas le cadre utilisé dans un contexte donné qui est important ; le succès d'un programme ASE dépendra plutôt de la manière dont le cadre a été contextualisé pour une communauté spécifique.

Lorsqu'ils sont bien mis en œuvre, les programmes ASE ont un impact positif sur le développement et l'apprentissage des enfants et des adolescents et constituent un moyen efficace de créer des voies de sortie de l'adversité pour les enfants et les adolescents vivant dans des situations d'urgence en promouvant

la résilience scolaire. En outre, non seulement les programmes ASE améliorent les résultats scolaires des élèves, mais ils « améliorent l'assiduité, l'engagement et la motivation à l'école ; réduisent le comportement négatif des élèves à l'école et dans la communauté, comme l'intimidation, la violence et la délinquance juvénile ; sont bénéfiques pour la santé mentale du personnel et des élèves en réduisant le stress, l'anxiété et la dépression ; améliorent les résultats en matière de santé en réduisant les grossesses chez les adolescentes et l'abus de drogues ; conduisent à une meilleure rétention du personnel et à un meilleur moral ; et aident généralement à améliorer les compétences sociales et émotionnelles des élèves et du personnel » (Durlak et al, 2011 ; Fleming et al., 2005 ; Zins, Weissberg, et al., 2004 ; comme indiqué dans Alves, 2016). Ces avantages et les compétences ASE sont inestimables pour les enfants et les adolescents dans l'adversité, leur fournissant les outils pour faire face et survivre dans des environnements instables (Alves, 2016).

En tant que tel, l'ASE ne doit pas être négligé lorsque l'on cherche à promouvoir la résilience chez les enfants et les adolescents dans le cadre scolaire. Non seulement l'ASE équipe les élèves pour gérer le stress des crises immédiates, mais les compétences de l'ASE, qui sont une compétence de base de nombreux programmes engagés dans la cohésion sociale, sont essentielles au développement des efforts de reconstruction et à la paix à long terme dans les zones de conflit (McNatt et al, 2018).

Considérations clés pour promouvoir la résilience par le biais de l'ASE

- La recherche montre que les programmes ASE les plus efficaces sont intégrés au programme scolaire de l'école et fournissent aux élèves un enseignement explicite des compétences ainsi que de nombreuses occasions de pratiquer ces compétences à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (CASEL 2013 ; Alves 2016).
-



Lors de la mise en œuvre d'un programme ASE, les éducateurs et les praticiens doivent tenir compte d'une approche à trois niveaux : 1) le climat de la classe et de l'école ; 2) la pédagogie d'enseignement et le soutien du personnel scolaire ; et 3) le renforcement des compétences des élèves (Alves, 2016).



Un programme ASE n'est aussi efficace que le climat de la classe et de l'école. Si un élève ne se sent pas en sécurité et connu, il ne sera pas en mesure de bien apprendre. Les élèves s'épanouissent dans des environnements d'apprentissage qui leur offrent la stabilité d'une routine prévisible avec des attentes claires et constantes (Alves, 2016).



Les enseignants et le personnel scolaire constituent une facette essentielle d'un climat scolaire efficace. Non seulement les programmes ASE ont plus d'impact lorsque le personnel scolaire et les enseignants sont directement impliqués dans leur mise en œuvre, mais les élèves bénéficieront également du développement des enseignants et de l'accent mis sur leurs propres compétences et connaissances ASE personnelles (Diaz-Varela et al., 2013 ; Alves, 2016).

- Les programmes et cadres ASE doivent être adaptés à leurs contextes spécifiques.
 - On ne saurait trop insister sur l'importance de donner aux élèves de nombreuses occasions de pratiquer les compétences ASE, dans des environnements formels comme informels. Ces compétences ne peuvent être confinées aux murs d'une salle de classe et doivent être exercées avec des pairs, des parents et des membres de la communauté (Durlak et al., 2011 ; Bond & Hauf, 2004 ; Alves 2016).
-



Le programme du bonheur

Promouvoir la résilience par le biais d'un programme d'enseignement sur le bonheur, adapté au contexte local, à New Delhi, en Inde.

Après avoir constaté que les élèves indiens se classaient au 140e rang sur 156 sur l'échelle du bonheur mondial, le département de Delhi a élaboré un programme d'enseignement du bonheur (PEB) adapté à la culture, qui a été testé auprès de plus de 800 000 élèves dans les 1 030 écoles publiques, de la maternelle à la huitième année, en juillet 2018 (Kim et al, 2019 ; Care et al, 2020b). Pour élaborer le programme, un groupe de travail composé de 40 enseignants a posé une question centrale : Qu'est-ce qui fait une bonne vie ? Ils ont déplacé la valeur de l'éducation de gagner sa vie à avoir une bonne vie et à contribuer à la société, en développant finalement un programme d'études pour produire des « étudiants émotionnellement sains ». En partenariat avec l'organisation à but non lucratif Dream a Dream, le groupe de travail a utilisé le programme Madhyasth Darshan, une philosophie orientée vers les adultes pour la « pensée Co-existentielle », pour développer des pédagogies contextualisées basées sur l'empathie et une approche des compétences de vie pour les enfants (Kim et al, 2019).

Le programme d'études sur le bonheur lui-même crée un environnement stimulant par le biais de la pleine conscience, de la pensée critique, de la narration et d'activités expérientielles et ludiques pour répondre aux besoins émotionnels et mentaux des apprenants (Kim et al, 2019). En regardant le bonheur à travers la lentille de l'apprentissage social et émotionnel, le PB travaille à développer des compétences qui permettent à un apprenant de réguler ses pensées, ses émotions et ses comportements (Care et al, 2020a).

Dans un cours de 35 minutes dispensé chaque jour d'école, l'accent n'est plus mis sur le bien ou le mal mais sur la possibilité pour les élèves de s'exprimer dans un environnement sûr. Aucune note n'est attribuée et aucune pression n'est exercée sur les enseignants pour qu'ils terminent le programme : l'objectif est simplement de donner aux enfants l'espace nécessaire pour participer et intérioriser et comprendre les concepts enseignés (Kim et al, 2019 ; Care et al, 2020b).



Les étudiants participants ont signalé des changements positifs... **Participation accrue en classe, meilleure capacité de concentration...**

Les élèves participants ont fait état de changements positifs dans la qualité des relations avec leur professeur, d'une participation accrue aux cours et d'une meilleure capacité à se concentrer et à se sentir calme. Les enseignants de New Delhi ont observé

une plus grande volonté des élèves de s'exprimer en classe, des changements dans la priorité accordée aux valeurs par rapport à la réussite scolaire, et la liberté accordée par le programme d'enseignement de varier leurs styles pédagogiques. Les évaluations à long terme montreront si le nouveau programme permet aux élèves d'améliorer non seulement leurs compétences scolaires, mais aussi leurs compétences ASE (pleine conscience, pensée critique, réflexion et stabilité intérieure) (Care et al, 2020a).

Formation et bien-être des enseignants

Des relations solides et positives entre l'enseignant et l'élève peuvent être les outils les plus puissants et les plus efficaces pour soutenir le développement scolaire et psychosocial global des élèves et constituent donc une **relation enrichissante** essentielle pour promouvoir la résilience des enfants et des adolescents. Dans ce contexte, une formation significative et tactique des enseignants et des possibilités de développement professionnel des enseignants doit être une priorité essentielle des écoles. Les écoles chargent les enseignants de créer des environnements d'apprentissage sûrs, favorables et attrayants, qui favorisent non seulement l'apprentissage scolaire des élèves, mais aussi leur développement physique et émotionnel. Pour bien faire, les enseignants doivent être soutenus par une formation qui leur donne l'occasion de réfléchir à leurs propres pratiques d'enseignement ainsi qu'à celles de la communauté scolaire. Un bon développement professionnel sera stratégique dans la manière dont il crée l'espace nécessaire à cette réflexion, en équipant les enseignants d'outils pertinents pour leurs contextes spécifiques tout en reconnaissant le besoin d'autonomie des enseignants (Tatter 2019 ; McNatt et al, 2018).

Comme nous l'avons vu précédemment, les interventions ASE efficaces nécessitent une approche systémique qui inclut les chefs d'établissement, les enseignants et les soignants dans le processus de soutien du développement social et émotionnel des élèves (Jones & Doolittle, 2019). Pour bien soutenir leurs élèves, les enseignants doivent réfléchir et comprendre leur propre développement social et émotionnel et voir leur propre bien-être soutenu.

Le bien-être des enseignants est spécifique au contexte et englobe la façon dont ils se sentent et fonctionnent dans leur rôle d'enseignant. Leur bien-être global comprend leurs affections, leurs attitudes et leurs évaluations de leur travail et envers celui-ci, qui peuvent toutes être affectées par une variété de défis au niveau individuel (par exemple, le sexe et le statut de déplacement), scolaire (par exemple, la direction de l'école et

les ressources disponibles) et communautaire (par exemple, la violence communautaire et les catastrophes naturelles) (Falk, Varni, Funder et Frisoli, 2019). Il n'est pas rare que ces défis entraînent un épuisement émotionnel et une baisse du fonctionnement cognitif et socio-émotionnel, ce qui a un impact direct sur le bien-être des enseignants (Jennings, 2016).

Les recherches montrent que le bien-être des enseignants a une incidence sur leur capacité à aider les élèves à développer des compétences clés en matière d'ASE, sur leur capacité à établir des relations significatives avec les élèves, sur leur gestion de classe et sur leur capacité à créer une classe inclusive (Jennings, 2016 ; McCallum et al., 2017 ; Greenberg, Brown et Abenavoli, 2016). En outre, il existe une relation positive entre le bien-être de l'enseignant et sa compétence sociale et émotionnelle : un enseignant ayant un niveau de bien-être plus élevé aura généralement une compétence sociale et émotionnelle plus élevée. Par conséquent, afin de promouvoir le bien-être des élèves et le développement de l'ASE, les praticiens doivent également se pencher sur le bien-être des enseignants.

Considérations clés pour promouvoir la résilience par la formation et le bien-être des enseignants

- Lors de l'élaboration de programmes de formation des enseignants, le Réseau inter-agences pour l'éducation en situation d'urgence met en avant trois principes clés pour guider le processus : les formations des enseignants doivent 1) « inciter les enseignants à réfléchir et à reconnaître l'importance de la relation entre l'enseignant et l'élève pour promouvoir la résilience ; 2) fournir des exemples de leçons et d'activités que les enseignants peuvent utiliser en classe pour promouvoir une bonne gestion de la classe ; et 3) reconnaître les stress auxquels les enseignants eux-mêmes sont confrontés et contribuer à faciliter la discussion et le soutien » (McNatt et al, 2018).
-

- La manière dont les écoles ou les organisations dispensent la formation des enseignants est tout aussi importante que le contenu de ces formations. Les praticiens doivent veiller à ce que les formations soient inclusives, sensibles au genre et participatives (McNatt et al, 2018).
- En fonction du contexte, les praticiens devraient également considérer l'intérêt de créer des réseaux de pairs pour les enseignants.
- Il est nécessaire de prendre en compte les conditions physiques de travail des enseignants et la manière dont ces conditions peuvent avoir un impact sur leur travail en classe et avec les élèves.



Dream a Dream

Promouvoir la résilience par une formation des enseignants qui s'appuie sur leur autoréflexion, leur empathie, leur créativité et leur joie.

La profession d'enseignant est en crise en Inde. Avec un taux d'abandon de 53 % pour les élèves entre la première et la cinquième année, les enseignants ont des classes de taille importante avec des élèves d'âges et de niveaux différents dans une même classe (Dream a Dream, 2020). Certains diront que la profession a perdu son sens de la dignité et que l'enseignement est perçu comme une carrière de dernier recours pour ceux qui ne peuvent pas trouver d'autres emplois.

Le Programme de Développement des Enseignants Dream a Dream (PDE) vise à libérer le sens inné de l'empathie et de l'attention des enseignants indiens afin que leurs salles de classe deviennent des espaces de joie, de curiosité et de créativité. Le programme commence d'abord par demander aux enseignants d'explorer en eux-mêmes et leurs histoires pour reconnaître leur propre croissance et transformation avant de les inviter à explorer à quoi peuvent ressembler leurs relations avec leurs élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe et comment cela peut finalement avoir un impact sur l'apprentissage et l'engagement des élèves ainsi que sur la perception de la profession (Dream a Dream, 2019 ; Dream a Dream, 2016).

Les enseignants qui terminent le programme Dream a Dream font état d'un engagement renouvelé envers la profession et d'un enthousiasme accru à l'idée de réorganiser leurs pratiques pédagogiques afin de

réintégrer la joie et la créativité dans la classe. Pour le PDE 2017-2018, 2 020 participants se sont inscrits, ce qui a eu un impact sur 50 500 élèves. Sur les 2 020 enseignants inscrits, 850 ont suivi l'intégralité des quatre séries d'ateliers (Dream a Dream, 2019).



2 020 participants inscrits,
soit un impact sur **50 500** élèves



En savoir plus sur le programme de formation des enseignants
« Dream a Dream » : [Teacher Development Strategy](#)

La Communauté

En plus du rôle vital que jouent les parents dans l'éducation d'un enfant, la communauté au sens large a la responsabilité d'assurer une éducation de haute qualité à tous les enfants. Parmi les exemples de partenariats école-famille-communauté inclusifs, citons les **relations enrichissantes** avec les mères et les pères, les grands-parents, les autres membres de la famille et les soignants, les chefs d'entreprise, les prestataires de soins de santé et d'autres groupes communautaires.

L'une des clés de l'activation et de la coordination de divers partenariats est de se concentrer sur des activités axées sur des objectifs liés aux résultats des élèves et à la réussite scolaire. En effet, lorsque les écoles, les parents, les familles et les communautés travaillent ensemble pour soutenir l'apprentissage par le biais de programmes qui portent sur les **capacités et les valeurs fondamentales**, les élèves ont tendance à obtenir de meilleures notes, à fréquenter l'école plus régulièrement, à rester à l'école plus longtemps et à s'inscrire à des programmes de niveau supérieur. En outre, les chercheurs citent la participation des parents, de la famille et de la communauté comme un élément clé de la lutte contre le décrochage scolaire (Belfield, R. et Levin, H., 2007). Les chercheurs ont également constaté que les partenariats solides entre l'école, la famille et la communauté promeuvent des aspirations scolaires plus élevées et des élèves plus motivés (Belfield, R. et Levin, H., 2007).

Enfin, dans les situations d'extrême adversité, les partenariats école-famille-communauté doivent répondre à des **besoins fondamentaux** tels que la nutrition et la santé, en plus des besoins scolaires, en tant qu'éléments essentiels pour combler les écarts de résultats.

Considérations clés pour tirer parti des partenariats communautaires afin de promouvoir la résilience

- Pour promouvoir le développement des élèves et la réussite scolaire à chaque niveau et à chaque âge, des partenariats

parents-communauté-école bien pensés, liés à des objectifs d'amélioration de l'école, sont nécessaires dans chaque communauté. Les partenariats école-parents-communauté réussis ne sont pas des projets autonomes ou des programmes complémentaires, mais sont bien intégrés à la mission et aux objectifs généraux d'une école.

- Les partenariats peuvent s'étendre à tous les aspects de la société civile, y compris les institutions religieuses, les entreprises, les organismes de santé, les organisations civiques, les universités.
- Les recherches montrent que les programmes les plus solides et les plus durables sont ceux qui répondent à un besoin de la communauté, qui sont détenus localement et qui intègrent une certaine forme de participation des parents ou de la communauté (Drake et al, 2017).
- Les programmes communautaires peuvent souvent s'étendre à ce qui se fait déjà au niveau de l'école ou du foyer. Par exemple, alors qu'une école peut avoir une certaine forme de formation en santé pour ses enseignants, un partenaire communautaire peut s'engager avec l'école pour fournir un programme de formation plus robuste.



Les programmes d'alimentation scolaire ont été définis par la Banque mondiale comme « des filets de sécurité sociale ciblés qui offrent des avantages à la fois éducatifs et sanitaires aux enfants les plus vulnérables, augmentant ainsi les taux de scolarisation, réduisant l'absentéisme et améliorant la sécurité alimentaire au niveau des ménages » (La Banque mondiale, 2012) et peuvent être particulièrement efficaces lorsqu'ils sont mis en œuvre dans le cadre de partenariats communautaires. Au-delà de l'amélioration de l'accès à la nourriture, les programmes d'alimentation scolaire ont également un impact positif sur le statut nutritionnel, l'équité entre les sexes et le statut éducatif, chacun de ces éléments contribuant à améliorer les niveaux globaux de développement national et humain.



Le programme « Alimentation scolaire à domicile » du Programme alimentaire mondial (PAM)

Promouvoir la résilience par l'autonomisation des agricultrices locales et la fourniture de repas scolaires.

En Guinée, 17% des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés, dont les trois quarts sont des filles. La motivation de l'absence de fréquentation scolaire, en particulier pour les filles, est plus facilement liée à la pauvreté et aux croyances culturelles.

Afin d'encourager les parents à envoyer leurs enfants à l'école et de lutter contre la pauvreté rurale, le Programme alimentaire mondial (PAM) a mis en place en 2015 le programme « Alimentation scolaire à domicile », qui vise à soutenir les communautés locales en formant les agricultrices au stockage, au conditionnement et au transport du riz avant que le PAM n'achète le riz pour l'utiliser dans les programmes locaux d'alimentation scolaire.



Le PAM a constaté une augmentation de la rétention,
en particulier pour les filles

Depuis le début du programme, le PAM a pu promouvoir le développement agricole au niveau local tout en renforçant l'autonomie des femmes et en créant simultanément des systèmes de soutien pour les écoliers et les petits exploitants agricoles. Depuis la mise en œuvre du programme, le PAM a constaté une augmentation de la rétention, en particulier pour les filles, ainsi qu'une augmentation des dépenses familiales pour les besoins essentiels tels que les soins de santé de base et les frais scolaires.

Les informations pour cet exemple proviennent de (Madjiangar, 2016).



L'initiative de développement de la jeunesse Juhudi

Promouvoir la résilience par des interventions et un leadership communautaire.



1,8 million de Kenyans sont au chômage, dont 60% ont moins de 30 ans. Les taux élevés de chômage dans les zones rurales poussent souvent les jeunes à émigrer vers les zones urbaines, sous le prétexte fallacieux de trouver du travail ; cependant, ces jeunes finissent souvent par vivre dans la pauvreté.

En réponse, l'initiative Promouvoir la résilience (IPR) du GC-DWC a activé un programme d'apprentissage et d'action communautaire avec l'Église catholique dans le comté rural de Nyeri au Kenya pour explorer si la mobilisation communautaire pouvait ajouter de la valeur aux efforts polytechniques basés en milieu rural. En conséquence, en partenariat avec la Fondation ZiziAfrique Foundation et Logos Consult, l'IPR a lancé le Juhudi Initiative dans le quartier de Mugunda en août 2018.

Après avoir identifié le besoin d'élargir les opportunités éducatives et économiques pour les jeunes âgés de 15 à 25 ans lors de réunions communautaires avec différentes parties prenantes locales, l'objectif principal de l'initiative Juhudi est de rassembler la communauté pour identifier les atouts, les compétences et les ressources sur ce qui peut être fait pour mieux responsabiliser et offrir des opportunités aux jeunes, afin que leur première option ne soit pas la migration vers les zones urbaines.

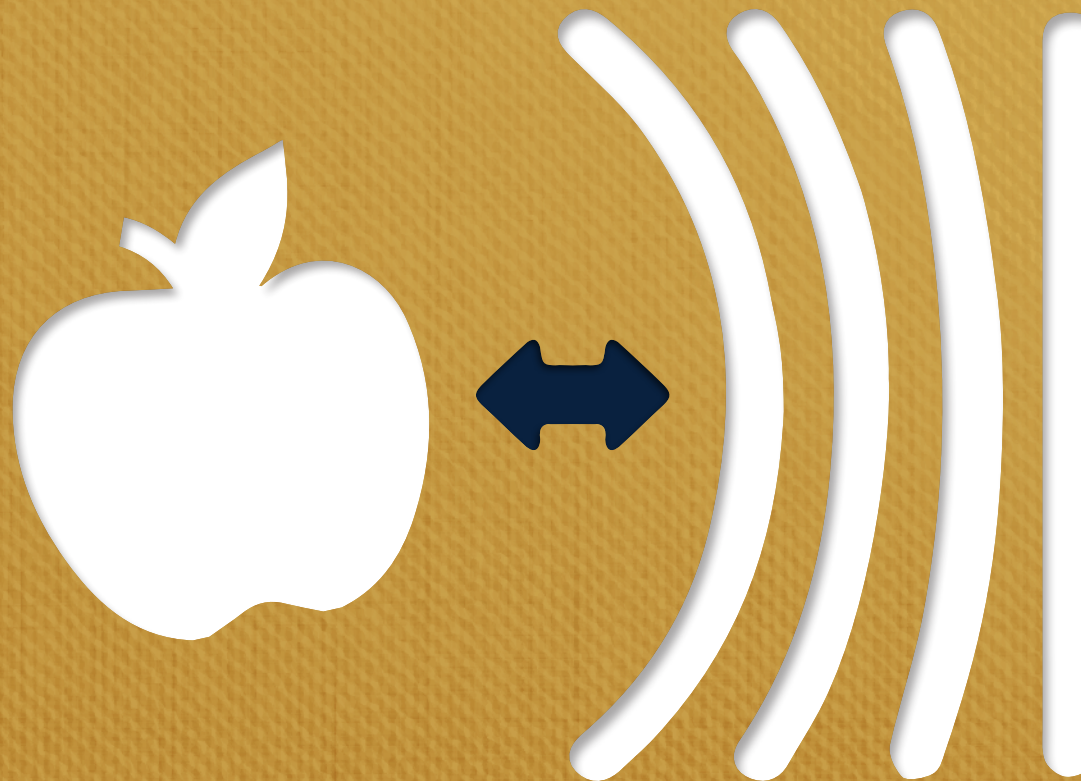
À ce jour, les activités d'apprentissage, y compris la cartographie des atouts de la communauté et une enquête sur les ménages, ont donné lieu à des initiatives identifiées par la communauté en matière de mentorat des jeunes, d'agriculture intelligente et d'engagement sportif afin d'améliorer les compétences et les opportunités des jeunes dans la région. L'Initiative des jeunes Juhudi a engagé divers partenaires communautaires pour dispenser ces formations et diriger des ateliers pour les jeunes.



En savoir plus sur [GC-DWC website](#)
et sur [Juhudi Youth Development Initiative website](#).

SECTION 3

RECHERCHE ET APPRENTISSAGE



Afin de promouvoir la résilience par une approche foyer-école-communauté et d'évaluer l'apprentissage effectué dans ces différents contextes, les praticiens doivent envisager un plan de recherche pratique. L'intégration d'un programme d'apprentissage dans la programmation est essentielle pour renforcer l'efficacité et la durabilité d'un programme.

Les résultats d'un programme d'apprentissage permettent aux praticiens de comprendre les attentes de la communauté et des partenaires, de définir ce qui peut et ne peut pas être dit, de nommer des personnes chargées de défendre et de partager l'apprentissage, et d'établir des processus de prise de décision et de partage des résultats. Le temps et les ressources peuvent être des facteurs limitant la réalisation des évaluations nécessaires, mais les praticiens doivent garder à l'esprit plusieurs facteurs lorsqu'ils lancent un projet.

Considérations clés pour planifier et mettre en œuvre un programme de recherche et d'apprentissage dans les programmes visant à promouvoir la résilience :

- Comprendre le risque et la protection à travers les éléments constitutifs et les contextes.
.....
- Mettre l'accent sur l'équité en tant que dimension clé de l'évaluation matricielle des besoins
.....
- Mesurer les résultats de l'apprentissage et du développement plutôt que la résilience.
.....

Comprendre les risques et la protection à travers les éléments constitutifs et les environnements

Alors que les praticiens réfléchissent aux approches à mettre en œuvre pour promouvoir la résilience à l'aide d'une approche école-communauté, ainsi qu'à l'efficacité et à l'impact de ces approches, il est important de réfléchir non seulement aux éléments constitutifs de la résilience des enfants - besoins fondamentaux, relations enrichissantes, capacités et valeurs essentielles - mais aussi aux environnements - foyer, école et communauté - qui favorisent le développement global de l'enfant. Il faut donc comprendre non seulement les facteurs de risque qui existent à l'intersection de ces éléments constitutifs et de ces cadres, mais aussi les processus de protection qui peuvent servir de levier au changement.

Comprendre les facteurs de risque qui existent dans la matrice des éléments constitutifs de la résilience et des contextes permet aux praticiens de travailler avec des partenaires dans les différents contextes familiaux, scolaires et communautaires pour décider des facteurs de risque qui peuvent être traités dans une période de temps spécifique, des méthodes pour traiter ces facteurs de risque et des moyens de suivre l'évolution de ces facteurs de risque dans le temps. Cette approche permet également d'établir des partenariats plus efficaces en créant des opportunités de découvrir les facteurs que les partenaires locaux considèrent comme importants lorsqu'ils essaient d'aligner une approche dans les différents milieux. Le tableau 2 illustre certains facteurs de risque qui pourraient exister dans cette matrice d'éléments constitutifs et de contextes.

L'identification des processus de protection qui existent dans la communauté peut permettre aux praticiens d'identifier de meilleurs processus à exploiter lors de la conception d'une approche d'alignement dans les différents contextes. Ce processus peut également aider à identifier les processus de protection qui existent dans un

petit sous-ensemble de la communauté et qui sont prometteurs pour une application à l'ensemble de la communauté. Le tableau 3 illustre certains processus de protection qui pourraient exister dans cette matrice des éléments constitutifs et des contextes.

Tableau 2 : Matrice illustrative des facteurs de risque à travers les éléments constitutifs de la résilience et les environnements entourant les enfants

	Besoins fondamentaux	Relations enrichissantes	Capacités et valeurs fondamentales
Le Foyer	Insécurité alimentaire	Violence domestique	Pratiques parentales autoritaires
L'École	Absence de l'enseignant	Les châtiments corporels	Intimidation, victimisation par les pairs
La Communauté	Manque d'accès aux services pour les personnes handicapées	Violence dans les quartiers	Obstacles fondés sur le genre à l'accès et à l'interaction avec la communauté

Tableau 3 : Matrice illustrative des processus de protection à travers les éléments constitutifs de la résilience et les cadres entourant les enfants

	Besoins fondamentaux	Relations enrichissantes	Capacités et valeurs fondamentales
Le Foyer	Stabilité familiale et accès aux ressources pour répondre aux besoins de base	Soins parentaux enrichissants	Possibilité de définir en toute sécurité l'autonomie par rapport aux parents
L'École	Un environnement d'apprentissage sûr	Des relations bidirectionnelles de confiance entre les administrateurs, les enseignants et les élèves.	Possibilités de participer à la prise de décision en classe/à l'école
La Communauté	Les services communautaires qui fournissent des soins se chevauchant aux groupes marginalisés	Espace pour des interactions socialement appropriées entre des personnes d'âges et de milieux différents.	Possibilités de prendre des risques positifs

Une façon de comprendre les facteurs de risque et les processus de protection à travers la matrice des éléments constitutifs et des contextes est de mener une évaluation rapide qui inclut des partenaires des différents contextes. Il existe plusieurs outils d'évaluation des besoins et d'analyse des risques que les praticiens peuvent utiliser pour cette évaluation rapide. Par exemple, la **Résilience du Système Educatif (RSE-360 degré)** de la Banque mondiale est une boîte à outils d'évaluation rapide utile qui peut être utilisée pour comprendre ces facteurs de risque et ces processus de protection.

Mettre l'accent sur l'équité en tant que dimension clé de l'évaluation des besoins matriciels

Bien que la plupart des évaluations rapides mettent souvent en évidence des dimensions de l'équité qui agissent comme des facteurs de risque ou des processus de protection, l'accent sur l'équité n'est souvent pas un objectif explicite des évaluations rapides. L'équité est la « réévaluation et la redistribution des ressources (humaines, institutionnelles et financières) dans l'éducation dans le but de réduire ou d'éliminer l'inégalité systématique des résultats ». En ce sens, l'équité « est un moyen d'atteindre l'égalité. Dans les termes les plus simples, l'équité est la justice, ou l'égalité des chances d'obtenir les mêmes résultats indépendamment des conditions de départ et des obstacles » (Omoeva, 2017). Les dimensions de l'équité affectent la façon dont les facteurs de risque et le processus de protection se manifestent et peuvent être exploités pour le changement. C'est pourquoi il est important de mettre l'accent de manière plus structurée sur les dimensions de l'équité au sein de l'évaluation matricielle des besoins des éléments constitutifs de la résilience et des paramètres d'une approche école-communauté. Un

rapport de 2016 de FHI360 et Save the Children met en évidence plusieurs dimensions d'équité importantes à prendre en compte. Il s'agit notamment du sexe, du statut socioéconomique, de la marginalisation (fondée sur l'ethnicité, la race, la langue), du handicap, du déplacement et de la condition d'orphelin (statut de vulnérabilité) (Soares et al 2018).

L'équité est un moyen pour parvenir à l'égalité

Il y a deux dimensions à considérer dans une analyse des facteurs d'équité. La première consiste à comprendre la prévalence : quelle est la prévalence d'une dimension d'équité spécifique dans le contexte où l'on travaille sur la programmation école-communauté ? Les données relatives à cette prévalence peuvent déjà exister dans les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), dans les efforts nationaux/régionaux de collecte de données sur la protection sociale, ou dans les évaluations des besoins effectuées précédemment par les partenaires. Ces données de prévalence permettent aux praticiens de concevoir des approches et d'allouer des ressources pour mieux lutter contre les inégalités en matière d'accès, de rétention ou d'apprentissage dans les programmes d'éducation. La deuxième dimension consiste à comprendre comment les différents facteurs d'équité interagissent avec les facteurs de risque et de protection matriciels (discutés ci-dessus). Les individus d'un groupe spécifique ont-ils un profil de risque plus élevé ou un ensemble particulier de processus de protection qui peuvent être mis à profit dans le programme plus large ? Les individus d'un groupe spécifique sont-ils confrontés à des défis ou des obstacles uniques à leur développement ?

L'initiative de recherche sur l'équité en matière d'éducation (IREE) a publié une note d'orientation détaillée en 2018 pour aider les praticiens et les décideurs à identifier les indicateurs d'équité dans les contextes éducatifs. Il s'agit d'une ressource utile pour décider quelles dimensions de l'équité doivent être mesurées et comment. En associant la mesure des dimensions définies de l'équité à la compréhension des facteurs de risque et des processus de protection matriciels, il est possible de développer des cadres et des programmes de développement du jeune enfant qui répondent aux besoins réels des enfants, des familles et des communautés avec lesquels on travaille.

Mesurer les résultats de l'apprentissage et du développement plutôt que la résilience

La définition de la résilience individuelle comme « surmonter les difficultés » est complexe et nécessite de mesurer deux choses difficiles :

1. Le niveau de « vulnérabilité », ou l'accumulation de facteurs de risque auxquels un individu est confronté ou a été confronté.
2. Si l'adaptation est positive par rapport à la quantité de risque à laquelle la personne est confrontée et « substantiellement meilleure que ce à quoi on pourrait s'attendre étant donné l'exposition à la circonstance de risque étudiée » (Luthar, 2006).

Le double défi d'évaluer les niveaux de vulnérabilité et de juger de la positivité de l'adaptation laisse peu de mesures directes fiables et valides de la résilience en tant que construction en soi. Comme ces concepts sont fortement contextualisés, il n'existe pas encore de systèmes universels permettant de saisir la résilience. Il existe des mesures de concepts connexes, comme le courage, la persévérance, l'espoir, etc., mais les mesures directes de la résilience, même dans un seul contexte, se sont avérées peu rigoureuses sur le plan psychométrique. Il faut plutôt axer les mesures sur les résultats de l'apprentissage et du développement des enfants. Ces résultats d'apprentissage et de développement doivent être déterminés par le programme sur lequel on travaille et par les facteurs de risque et les processus de protection visés. Il peut s'agir de résultats scolaires tels que la lecture, l'écriture et le calcul, le développement social et émotionnel, le développement physique ou le fonctionnement cognitif.

Résilience des Systèmes après la COVID-19

À son apogée, les fermetures d'écoles dues au COVID-19 ont eu lieu dans 191 pays, affectant 1,6 milliard d'élèves et 63 millions d'enseignants (UNESCO, 2020). Si ces chiffres sont sans précédent, les fermetures d'écoles à grande échelle ne le sont pas. Chaque année, les catastrophes naturelles, les conflits politiques et d'autres situations d'urgence perturbent l'éducation dans environ 35 pays, ce qui a un impact sur 75 millions d'enfants d'âge scolaire (Nicolai, 2016). Si les pandémies, les conflits et les déplacements sont souvent imprévisibles, la façon dont les systèmes éducatifs y répondent ne devrait pas l'être.

La réponse à un système éducatif plus résilient consiste à créer des systèmes d'apprentissage hybrides qui s'appuient sur une variété de méthodologies pour atteindre les étudiants dans une diversité de contextes. Cela implique un mélange d'enseignement en face à face, d'apprentissage par le jeu et d'apprentissage en ligne pour donner aux apprenants de multiples points d'accès à l'éducation. Pour ce faire, les acteurs doivent faire preuve de créativité dans leur façon de relever les défis spécifiques à la communauté et d'impliquer le foyer, l'école et la communauté afin de combler la fracture numérique, c'est-à-dire la division nette entre les élèves qui ont un accès fiable à la technologie et à l'internet et ceux qui n'en ont pas.

La fracture numérique affecte depuis longtemps les réponses des pays à faibles ressources aux crises qui nécessitent un apprentissage à distance. Moins de 30 % des apprenants à domicile dans les pays à faible revenu bénéficient de programmes d'enseignement à distance (Carvalho & Hares, 2020). L'accès à la connectivité et à la technologie est le principal coupable : à l'échelle mondiale, la moitié des étudiants n'ont pas d'ordinateur à domicile, et 43 % n'ont pas accès à Internet (UNESCO, 2020). La fracture numérique frappe le plus durement les apprenants au foyer en Afrique subsaharienne, où 89 % des ménages n'ont pas d'ordinateur et 82 % n'ont pas accès à l'internet ou aux réseaux cellulaires (UNESCO 2020). En Haïti, seuls 52 % des ménages disposent d'une radio, sans parler des smartphones, des téléviseurs et des ordinateurs portables (USAID, 2018).

L'accélération rapide des inégalités et l'élargissement de la fracture numérique en raison des crises exigent des acteurs qu'ils soient stratégiques dans leur manière de s'attaquer à la fracture. Ils doivent s'appuyer sur les parties prenantes au niveau du foyer, de l'école et de la communauté pour développer des programmes efficaces qui ne désavantagent pas les apprenants dans les environnements à faible technologie. Par exemple, des partenariats avec des entreprises technologiques et Internet du secteur privé sont nécessaires pour combler le fossé d'accès et rétablir l'équité en matière d'éducation. En outre, les initiatives qui engagent les parents dans l'éducation numérique contribuent à garantir l'efficacité des programmes d'apprentissage hybride en dehors des environnements d'apprentissage traditionnels. Enfin, les acteurs doivent tenir compte de l'impact des crises sur tous les éléments constitutifs de la résilience d'un enfant - besoins fondamentaux, relations enrichissantes, capacités et valeurs essentielles - et former des partenariats avec des entités du secteur privé capables de soutenir ou de satisfaire ces besoins pour les enfants non scolarisés.



Moins de 30 % des apprenants à domicile dans les pays à faible revenu bénéficient de programmes d'enseignement à distance



Initiative pour l'Autonomisation des Mères

Promouvoir la résilience systémique par le biais des réseaux de soutien des mères.

Consciente que la réussite d'un enfant passe non seulement par l'éducation, mais aussi par un environnement familial sûr et stimulant où les besoins fondamentaux tels que la nutrition et les relations attentionnées sont satisfaits, l'Université de Notre Dame (UND) a commencé à s'adresser aux personnes qui s'occupent des enfants en Haïti pendant la période du COVID-19. Grâce à l'intervention radiophonique de l'UND et aux groupes de discussion qui ont suivi, les mères, qui assument traditionnellement la majeure partie de l'éducation des enfants en Haïti, ont exprimé leur grande inquiétude quant à leur stabilité financière à la lumière du COVID-19. Les mères ont insisté sur le fait qu'elles devaient non seulement être en mesure de nourrir et de s'occuper de leurs enfants, mais aussi de payer les frais de scolarité afin que leurs enfants puissent rattraper les cours manqués à la reprise des cours.



Les mères se soucient non seulement de pouvoir nourrir et soigner leurs enfants, mais aussi de pouvoir payer les frais de scolarité...

Les mères ont dit qu'elles se sentaient isolées, invisibles et sans soutien, et qu'elles voyaient leur stress et leur isolement se répercuter sur leur environnement familial, leur rôle de parent et leurs enfants.

Constatant ce besoin et reconnaissant qu'il n'existe à ce jour aucun programme soutenant

spécifiquement les mères et leur bien-être pendant la pandémie, l'UND a développé une initiative d'autonomisation des mères pour créer un espace où les mères sont entendues et reçoivent les ressources dont elles ont besoin pendant que leurs enfants apprennent grâce au programme radio de l'UND. Les mères ayant des enfants d'âge préscolaire et primaire ont reçu une radio pour que leurs enfants puissent écouter les programmes éducatifs radiophoniques. Simultanément, l'UND s'est associé à Digicel, le principal fournisseur de communications en Haïti, pour distribuer des téléphones portables et des chargeurs à énergie solaire aux mères, afin qu'elles puissent participer à des contrôles réguliers de leur bien-être avec des professionnels qualifiés et être connectées à des groupes de soutien aux mères.

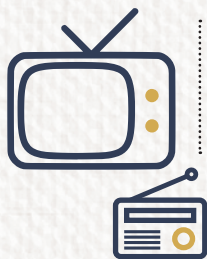
À ce jour, le partenariat de l'UND avec Digicel a permis aux acteurs de soutenir les mères et de leur fournir les ressources supplémentaires dont elles ont besoin en période d'incertitude.



Le réseau Ubongo

Promouvoir la résilience systémique par l'engagement du secteur privé pour améliorer l'enseignement à distance.

En réponse aux lacunes de l'apprentissage à distance pour les apprenants des régions rurales et éloignées d'Afrique, Ubongo, la principale société de Ludo-éducation d'Afrique, a étendu la portée de ses réseaux de télévision et de radio en offrant gratuitement du contenu aux diffuseurs. Grâce au développement d'un contenu numérique créatif et alternatif, ils ont pu atteindre et faire participer davantage d'apprenants et de familles qui étaient exclus des programmes d'apprentissage en ligne. En outre, Ubongo a travaillé avec des partenaires pour créer du matériel et des ressources d'apprentissage pour les communautés à haut risque, notamment des ressources sur le lavage des mains, la santé et la COVID-19.



Les réseaux de **télévision** et de **radio** ont pu **atteindre** et **faire participer** davantage d'apprenants et de **familles** qui étaient exclus des programmes d'apprentissage en ligne

En mai 2020, Ubongo avait développé six chaînes d'apprentissage sur YouTube ; lancé des leçons quotidiennes sur Facebook et Instagram qui ont touché plus de 2,6 millions d'apprenants ; lancé des plans pour produire des émissions de radio ludiques pour toute la famille ; et créé des messages d'intérêt public couvrant des sujets supplémentaires tels que la santé mentale et le bien-être, la sécurité en ligne, la nutrition et la parentalité pendant une pandémie.

Les informations de cet exemple sont tirées de (Ubongo, 2020).

Assembler les pièces du puzzle

Comment passer d'une approche basée sur l'école à une approche école-communauté ?

L'Université de Notre Dame (UND) s'est associée pendant plus de dix ans à l'Église catholique haïtienne et à des acteurs soutenus en Haïti pour améliorer les résultats d'apprentissage de plus de 100 000 élèves dans 340 écoles grâce à son programme Read Haiti. Le programme initial combinait un solide programme de formation et d'encadrement des enseignants avec un programme d'études scénarisé de haute qualité pour les classes de première et deuxième année. Malgré le succès mesuré de ce programme, les nouveaux élèves étaient terriblement mal préparés à recevoir l'intervention, avec des compétences limitées en matière de langue orale, de compréhension des phonèmes et de connaissance du vocabulaire.

À la lumière de cette expérience, l'équipe de Read Haiti a reconnu que pour accroître encore plus l'efficacité du programme, Read Haiti devait aller au-delà de sa seule concentration sur l'alphabétisation et s'intéresser à l'apprentissage qui se produit avant même que les élèves n'entrent en classe. En guise de réponse initiale, Read Haïti a commencé à intégrer l'ASE dans son programme par le biais de réunions matinales (Sek Matines) et a développé un cadre ASE unique au contexte haïtien. Cependant, l'intégration au niveau des ménages et de la communauté manquait toujours à cette approche, et en 2020, Read Haïti a lancé l'initiative Strong Beginnings (De Solides Bases)

L'objectif de Strong Beginnings est d'améliorer les résultats de l'apprentissage social et émotionnel et de l'alphabétisation pour 25 000 enfants dans 340 écoles de Read Haïti entre 2020 et 2021.

Pour y parvenir, l'initiative intègre des activités de parentalité positive et de préparation à l'école aux principaux points d'accès de la paroisse et de la communauté au sens large : l'église, les programmes de conseil religieux (c'est-à-dire avant le mariage et le baptême), les groupes de parents dans les écoles et les programmes de visites à domicile. Le programme implique une formation approfondie et le développement des ressources des responsables de la paroisse, des enseignants et des parents, en utilisant des supports imprimés, des applications et des jeux. Ces ressources sont en créole haïtien et abordent une variété de sujets allant du développement sain du cerveau à la préparation à l'école, en passant par la création d'environnements domestiques sûrs et stimulants. Les directeurs et les responsables de programmes continuent à rechercher des partenariats pour intégrer des aides à la nutrition et à la santé des enfants. La durabilité sera renforcée par l'intégration de cette initiative dans les activités de routine au sein du réseau famille-école-paroisse.

Simultanément, une formation approfondie du personnel préscolaire de la paroisse, une restructuration des routines de classe et l'introduction de kits de DPE (Développement de la Petite Enfance) seront entreprises pour mieux atteindre les objectifs de développement et d'apprentissage des enfants. L'introduction du jeu et de routines précoces favorisera la curiosité intellectuelle et aidera les enfants à relier les mots à l'action, à exprimer leurs sentiments et à coopérer avec les autres. Bien que les écoles maternelles formelles soient hors de portée de la plupart des familles haïtiennes, une fois améliorées, elles peuvent devenir des lieux d'apprentissage expérimental pour les parents, les enseignants et les profanes participant à l'initiative plus large de préparation à l'école.

Cependant, l'innovation nécessite également un apprentissage rapide. C'est pourquoi Strong Beginnings promeut un modèle d'apprentissage rapide pour intégrer l'apprentissage systématique aux premières étapes de la mise en œuvre du projet. Cela nécessite la production de données précoces et des boucles de rétroaction rapides afin d'identifier les pratiques prometteuses, d'accélérer la prise de décision et d'améliorer les perspectives de réussite à long terme. Ce processus permet de générer un apprentissage programmatique à partager avec des partenaires travaillant dans des domaines similaires dans des contextes à faibles ressources, contrairement aux systèmes traditionnels de suivi et d'évaluation, qui sont souvent considérés comme des outils de responsabilisation, l'apprentissage intervenant trop tard dans le cycle du programme pour influencer le changement.



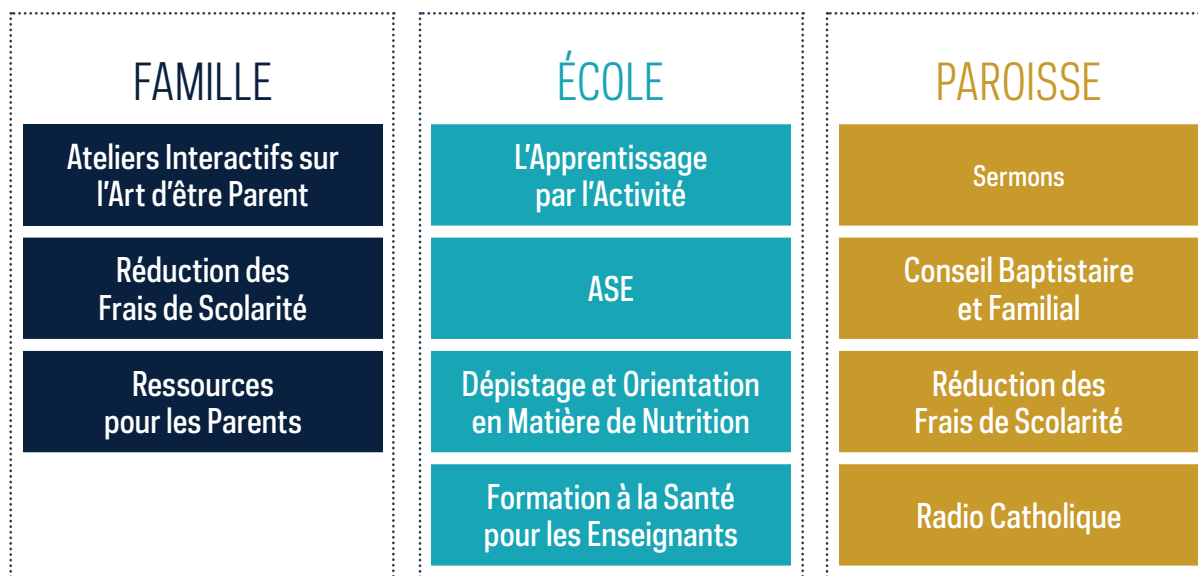
Des **boucles de rétroaction** rapides permettent d'identifier les pratiques prometteuses et d'accélérer la prise de décision

L'approche école-communauté de Strong Beginnings a porté ses fruits lorsque la COVID-19 a imposé la fermeture des écoles en Haïti au printemps 2020. Les acteurs ont pu passer rapidement à des programmes radiophoniques destinés aux parents et aux enfants, en utilisant les partenariats communautaires avec l'Église catholique et les stations de radio locales.

Transformation des Programmes d'Alphabétisation en Haïti



Le réseau famille-école-paroisse de Strong Beginnings



Références

- Alves, V. (2016). *INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings. Inter-agency Network for Education in Emergencies(INEE)*.<https://inee.org/resources/inee-background-paper-psychosocial-support-and-social-emotional-learning-children-youth>
- Attanasio, O. P., Fernandez, C., Fitzsimons, E. O., Grantham-McGregor, S. M., Meghir, C., & Rubio-Codina, M. (2014). Using the infrastructure of a conditional cash transfer programme to deliver a scalable integrated early child development programme in Colombia: cluster randomized controlled trial. *BMJ Publishing Group*. <https://doi.org/10.1136/bmj.g5785>
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal, 100*(1), 57-70.
- Bartlett, S., Hart, R., Satterthwaite, D., de la Barra, X., & Missair, A. (1999). Cities for children: Children's rights, poverty and urban management. London: Earthscan/UNESCO.
- Bartram J, Cairncross S. (2010). Hygiene, sanitation, and water: Forgotten foundations of health. *PLoS Med* 7(11): e1000367. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000367>
- Basch C. E. (2011). *Healthier students are better learners: a missing link in school reforms to close the achievement gap. The Journal of School Health, 81*(10), 593-598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Belfield, C., & Levin, H. (Eds.). (2007). *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt126269>
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Black, M., and K. Dewey, eds. (2014). Every child's potential: Integrating nutrition and early childhood development interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1308: 1-255.
- Bond, L. A., & Hauf, A. M. C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: characteristics of effective programs. *The Journal of Primary Prevention, 24*(3), 199-221.
- Boothby, N., Balster, R. L., Goldman, P., Wessells, M. G., Zeanah, C. H., Huebner, G., & Garbarino, J. (2012). Coordinated and evidence-based policy and practice for protecting children outside of family care. *Child Abuse & Neglect, 36*(10), 743-751. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.09.007>
- Bowen, G., Richman, J., Brewster, A. & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal, 15*(4), 273-286.
- Caribbean Institute for Health Research (n.d.) *Reach Up and Learn About*.
- Care, E., Vishal, T., Ravindranath, S., Sahin, A.G. (2020). Development of student and teacher measures of Happiness Curriculum factors. *Dream a Dream; Brookings*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/08/Development-of-student-and-teacher-measures-of-HC-factors-FINAL-081920.pdf>
- Care, E., Vishal, T., Sahin, A.G., Ravindranath, S. (2020). The happy classroom: Insights from our study of schools in Delhi, India. *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/08/14/the-happy-classroom-insights-from-our-study-of-schools-in-delhi-india/>
- Carvalho, S. & Hares, S. (2020). *More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality. Center for Global Development*. <https://www.cgdev.org/blog/more-our-database-school-closures-new-education-policies-may-be-increasing-educational>

- CASEL. (2017). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cohen, F., Trauernicht, M., Cadima, J., Nata, G., Ereky-Stevens, K., Broekhuizen, M., Francot, R., Ander, Y. (2018). Case studies of promising parent and family-focused support programme. *Inclusive Education and Social Support to Tackle Inequalities in Society*; The European Union.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2008). *Social and emotional learning and student benefits: Implications for the safe schools/healthy students core elements*. Chicago. http://www.casel.org/downloads/EDC_CASELSELResearchBrief.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. <http://ed.buffalo.edu/>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). *Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Colvin, R. L. (2018). *Supporting the whole teacher: Developing educator's social and emotional skills lays the foundation for success with students*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Corcoran, J., & Nichols-Casebolt, A. (2004). *Risk and resilience ecological framework for assessment and goal formulation*. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 211-235. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000028453.79719.65>
- Daly, Mary Bruckhauf, Zlata; Byrne, Jasmina; Pecnik, Ninoslava; Samms-Vaughan, Maureen; Bray, Rachel; Margaria, Alice. (2015). *Family and parenting support: Policy and provision in a global context*. *Innocenti Insights*. UNICEF Office of Research.
- Daniel, B., Wassell, S. & Gilligan, R. (2011). *Child development for child care and protection workers*. Jessica Kingsley Publishers.
- Devries, K., Knight, L., Child, J., Mirembe, A., Nakuti, J. Jones, R., et al. (2015). *The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda*. *The Lancet Global Health*, 385: e378-86.
- Diaz-Varela, A., Kelcey, J., Reyes, J., Gould, M., & Sklar, J. (2013). *Learning and resilience: The crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity*. Education notes. Washington, DC: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>
- DiClemente, C. M., Rice, C. M., Quimby, D., Richards, M. H., Grimes, C. T., Morency, M. M., ... Pica, J. A. (2016). *Resilience in Urban African American Adolescents: The Protective Enhancing Effects of Neighborhood, Family, and School Cohesion Following Violence Exposure*. *J. Early Adolesc.*, 0272431616675974.
- D'Mello-Guyett, L, Yates, T., Bastable, A., Dahab, M., Deola, C., Dorea, C., Dreibelbis, R., Grieve, T., Handzel, T., Harmer, A., Lantagne, D., Maes, P., Opryszko, M., Palmer-Felgate, S., Reed, B., van den Bergh, R., Porteaud, D., & Cumming, O. (2018). *Setting priorities for humanitarian water, sanitation and hygiene research: a meeting report*. *BMC. Conflict and Health*, 12 (22). <https://doi.org/10.1186/s13031-018-0159-8>
- Doğan, A., & Strohmeier, D., (2020). *The Role of Discrimination, Acculturation, and Ethnic Identity in Predicting Psychosocial Functioning of Turkish Immigrant Youth, Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience*, 99-122. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2_6.

- Drake, L., Fernandes, M., Aurino, E., Josephine Kiamba, Giyose, B., Burbano, C., Alderman, H., Mai, L., Mitchell, A., & Gelli, A. (2017). School feeding programs in middle childhood and adolescence. *Child and Adolescent Health and Development*, 3(12). https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0423-6_ch12
- Dream a Dream (2016). Teacher Development Program. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Gp4MCi94BiA>
- Dream a Dream (2019). Impact Report: 2017-2018.
- Dream a Dream (2020). The Urgency. <http://dreamadream.org/the-urgency>
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://casel.org/promoting-social-and-emotional-learning-guidelines-for-educators/>
- Erickson, M. F., Egeland, B. & Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. In D. Cicchetti and V. Carlson (Ed.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect* (pp. 647-684). Cambridge: Cambridge University Press.
- Falk, D., Varni, E., Finder Johna, J., & Frisoli, P. (2019). Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected settings. Education Equity Research Initiative.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. W., et al. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in academic performance. A critical literature review*. Consortium on Chicago School Research.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437-468. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Brown, E. C., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., & Gruman, D. H. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventive interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health*, 75, 342-349. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00048.x>
- Fundación Escuela Nueva (2013, October 3). *Fundación Escuela Nueva: Unlocking Skills and Potential*. YouTube. <http://www.escuelanueva.org/portal1/en/who-we-are/escuela-nueva-activa-model.html>
- Garfinkel, I., Heintze, T. & Huang, C. (2001). The effect of child support enforcement on women's income. *The Incentives of Government Programs and the Well-Being of Families*.
- Garmezy, N. & Rutter, M. (1983). *Stress, coping, and development in children*. New York: McGraw-Hill. 3-41.
- Garmezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. *The Child in His Family: Vol. 3. Children at Psychiatric Risk*, 3(77-97).
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C., & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2(10), 861-863. <https://doi.org/10.1038/13158>

- Grantham-McGregor, S. M., & Desai, P. (1975). A home-visiting intervention programme with Jamaican mothers and children. *Developmental medicine and child neurology*, 17(5), 605-613. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1975.tb03527.x>
- Greenberg, M. T., Brown J. L., Abenavoli, R.M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. <https://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>
- Hamadani, J. D., Huda, S. N., Khatun, F., & Grantham-McGregor, S. M. (2006). Psychosocial stimulation improves the development of undernourished children in rural Bangladesh. *Journal of Nutrition*, 136, 2645-2652. <https://doi.org/10.1093/jn/136.10.2645>
- Hart, A., Blincow, D. & Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families*. Routledge.
- Harvard University Center on the Developing Child (2011). *Brain Architecture*. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/>
- Herrenkohl, E. C., Herrenkohl, R. C., Rupert, L. J., Egolf, B. P. & Lutz, J. G. (1995). Risk factors for behavioral dysfunction: The relative impact of maltreatment, SES, physical health problems, cognitive ability, and quality of parent-child interaction. *Child Abuse Negl.*, 19(2), 191-203.
- Hillis, S. D., J. A. Mercy, J. Saul, J. Gleckel, N. Abad, H. Kress (2015). *THRIVES: A global technical package to prevent violence against children*. Centers for Disease Control and Prevention.
- Höltge, J., Theron, L., Cowden, R.G., Govender, K., Maximo, S.I., Carranza, J.S., Kapoor, B., Tomar, A., Rensburg, A.V., Lu, S., Hu, H., Cavioni, V., Agliati, A., Grazzani, I., Smedema, Y., Kaur, G., Hurlington, K.G., Sanders, J., Munford, R., Colomeischi, A.A., Panter-Brick, C., Sarathamani, S., Boratne, A.V., Avudaiappan, S., Patil, R., Borualogo, I., Katsi, M., Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). A Cross-Country Network Analysis of Adolescent Resilience, *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.010>.
- Hudcovská, J. & Schwanhaeuser, K. (2020). Psychosocial impacts among adolescents disengaged from Colombian illegal armed groups and challenges to their attention, *Central European Journal of Public Health*, 28(1): 79-81. <https://doi.org/10.21101/cejph.a6053>.
- Huebner, G., Boothby, N., Aber, J. L., Darmstadt, G. L., Diaz, A., Masten, A. S., Yoshikawa, H., Redlener, I., Emmel, A., Pitt, M., Arnold, L., Barber, B., Berman, B., Blum, R., Canavera, M., Eckerle, J., Fox, N. A., Gibbons, J. L., Hargarten, S. W., . . . Zeanah, C. H. (2016). Beyond survival: The case for investing in young children globally. *National Academy of Medicine Perspectives*. 6(6)10.31478/201606b. <https://doi.org/10.31478/201606b>
- International Rescue Committee (2016). *Safe Healing and Learning Spaces Toolkit*. <https://www.rescue.org/resource/safe-healing-and-learning-spaces-toolkit>
- Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K.A. Schonert-Reichl & R.W. Roeser (Eds.). *Handbook of mindfulness in education*, 133-148.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Kim, H., Talreja, V., Ravindranath, S. (2019). How do you measure happiness? Exploring the happiness curriculum in Delhi schools. *Brookings*.
- Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. 36. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(6), 1103-1118. 37. <https://doi.org/10.2307/1131882>

- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>
- Landrine, H. & Klonoff, E. A. (1997). *Discrimination against women: Prevalence, consequences, remedies*. Sage Publications.
- Le Compte, M.D. & Dworkin, A.G. (1991). The who and why of teacher burnout. In M.D. LeCompte, & A.G. Dworkin (Eds.), *Giving up on school*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Liddell, C., & Kruger, P. (1989). Activity and social behavior in a crowded South African township nursery: A follow-up study on the effects of crowding at home. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 209-226.
- Liebenberg, L. (2020). Reconsidering interactive resilience processes in mental health: Implications for child and youth services. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1365-1380. <https://doi.org/10.1002/jcop.22331>
- Lund, J. (2010a). Educating the Whole Child. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(5), 1-60.
- Luthar, S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-85. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Madjiangar, D. (2016). In Guinea, WFP Supports Women Farmers to Produce more to Feed and Educate their Children. OCHA.
- Mahoney, R.P. & Weissberg, J.L. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? In A. Mehra (Ed.) *The blue dot: Exploring new ideas for a shared future*. UNESCO.
- Maranto, R. (2017). *The Quality Learning Framework*. Save the Children.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205.
- Masten, A. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York, NY: Guilford Publications.
- Masten, A., & Motti-Stefanidi, F., (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19, *Adversity and Resilience Science*, 95-106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>.
- Masten, A. S., Powell, J. L. & Luthar, S. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In Luthar, Suniya (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (1-25). Cambridge University Press.
- McBride Murry, V., Berkel, C., Gaylord-Harden, N. K., Copeland-Linder, N. & Nation, M. (2011). Neighborhood poverty and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 114-128.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher well-being: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW.
- McDonald, C. C., Deatrick, J. A., Kassam-Adams, N. & Richmond, T. S. (2011). Community violence exposure and positive youth development in urban youth. *J. Community Health*, 36(6), 925.
- McNatt, Z., Boothby, N., Wessels, M., Lo, R. (2018). *Guidance Note on Psychosocial Support: facilitating psychosocial wellbeing and social and emotional learning*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. <https://doi.org/10.7916/D8X36F1J>

- Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). *Classroom dynamics and children at risk: A followup. Learning Disability Quarterly, 24*(2), 75-83.
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. (2020). *Immigrant Youth Resilience: Integrating Developmental and Cultural Perspectives, Contextualizing Immigrant and Refugee Resilience.* https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2_2.
- Murano, D., Way, J., Anguiano-Carrasco, C., Walton, K., and Burrus, J. (n.d.) *On the use of the big five model framework as a SEL assessment framework.*
- Nahar, B., Hossain, M. I., Hamadani, J. D., Ahmed, T., Huda, S. N., Grantham-McGregor, S. M. et al. (2012). *Effects of a community-based approach of food and psychosocial stimulation on growth and development of severely malnourished children in Bangladesh: a randomised trial. Eur.J Clin.Nutr., 66, 701-709.* <https://doi.org/10.1038/ejcn.2012.13>
- National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* National Academies Press (US).
- National Scientific Council on the Developing Child. (2012). *The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain. Working Paper No. 12.* www.developingchild.harvard.edu.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships. Working Paper No. 1.* National Scientific Council on the Developing Child.
- Nicolai, S., et. al. (2016). *Education cannot wait: Proposing a fund for education in emergencies.* London: ODI. <https://www.odi.org/publications/10405-education-cannot-wait-fund-education-emergencies>
- Noam, G. G. & Hermann, C. A. (2002). *Where education and mental health meet: developmental prevention and early intervention in schools. Development and Psychopathology, 14*(4), 861-75. <https://doi.org/10.1017/s0954579402004108>
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., Akshoomoff, N., Amaral, D. G., Bloss, C. S., Libiger, O., Schork, N. J., Murray, S. S., Casey, B. J., Chang, L., Ernst, T. M., Frazier, J. A., Gruen, J. R., Kennedy, D. N., Van Zijl, P., Mostofsky, S., ... Sowell, E. R. (2015). *Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. Nature neuroscience, 18*(5), 773-778. <https://doi.org/10.1038/nn.3983>
- Nsamenang, A. B. (1992). *Cross-cultural Research and Methodology Series: Human development in cultural context: A third world perspective.* SAGE Publications, Inc. 1-16.
- OECD. (n.d.). *Social and Emotional Skills: Well-being, Connectedness, and Success.*
- Omoeva, C. (2017). *Mainstreaming equity in education.* Education Equity Research Initiative.
- Parker, H. S. (2013). *Cultivating Educational Resilience: An Examination of Teacher-Student Interactions in the Elementary Classroom.*
- Peth-Pierce, R. (2000). *A Good Beginning: Sending America's Children to School with the Social and Emotional Competence They Need To Succeed.*
- Phares, V. (1997). *Psychological adjustment, maladjustment, and father-child relationships.*
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* American Psychological Association. 34.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). *Teacher-child relationships and the process of adjusting to school.* In R. C. Pianta (Ed.), *New directions for child development. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives, 57* (61-80).

- Piper, J. D., Chandna, J., Allen, E., Linkman, K., Cumming, O., Prendergast, A. J., & Gladstone, M. J. (2017). Water, sanitation and hygiene (WASH) interventions: effects on child development in low- and middle-income countries. *Cochrane Library*, 2017(3)10.
- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. G. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Putnam, F. W. (2006). The impact of trauma on child development. *Juvenile Family Court Journal* 57(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1755-6988.2006.tb00110.x>
- Raising Voices. (n.d.) Good School. <https://raisingvoices.org/good-school/>
- Richters, J. E. & Martinez, P. E. (1993). Violent communities, family choices, and children's chances: An algorithm for improving the odds. *Development and Psychopathology*, 5(4), 609-627.
- Riina, E. M., Martin, A., Gardner, M. & Brooks-Gunn, J. (2013). Context matters: Links between neighborhood discrimination, neighborhood cohesion and African American adolescents' adjustment. *J. Youth Adolesc.*, 42(1), 136-146.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. D. (2010). Indicators of school crime and safety.
- Rutter M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. *Annals of the Academy of Medicine*, 8(3), 324-338.
- Sanders, M. (2012). Community-School Partnerships. In Banks, James A (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*. Sage Publications, 428-431. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n135>
- Save the Children. (2019). *Global Humanitarian Wash Guidance 2019-2021*
- Schneider, W. J., Cavell, T. A. & Hughes, J. N. (2003). A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children's externalizing behaviors. *Development and Psychopathology*, 15(1), 95-117.
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. In S.M. Jones & E.J. Doolittle (Eds.), *The Future of Children*, 27(1), 137-150.
- Shonkoff J. P. (2003). From neurons to neighborhoods: old and new challenges for developmental and behavioral pediatrics. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*, 24(1), 70-76. <https://doi.org/10.1097/00004703-200302000-00014>
- Singer, P. (2014). Linking children's developmental potential to a nation's development potential In *The cost of inaction for young children globally: Workshop summary*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18845>.
- Soares, F., Smiley, A., Lavan, D. (2018). *Education Equity Indicators for Access Guidance for Practitioners in Crisis and Conflict-Affected Contexts*. Education Equity Research Initiative.
- Spears D. (2012). Height and cognitive achievement among Indian children. *Economics and human biology*, 10(2), 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2011.08.005>
- Staub, E. (2012). The roots and prevention of genocide and related mass violence. *Zygon*, 47(4), 821-842.
- Steinberg, L. (2000). We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect, presidential address. In *Eighth Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence*. Chicago, IL.
- Stewart, D. & Sun, J. (2004). How can we build resilience in primary school aged children? The importance of social support from adults and peers in family, school and community settings. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 16, 37-41.

- Tatter, G. (2019) A Global Approach to Teacher Development: Lessons from effective professional development programs around the world. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/ppe>
- Themane, M. (2019) Transforming schools in low-resourced communities into enabling environments by adjusting the curriculum. *Africa Education Review*, 16:6, 82-93. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1464661>
- The University of the West Indies (n.d.). Reach Up: An Early Childhood Parenting Program. <https://ui.edu/caihr/research/pg-reachup.php>
- The World Bank. (2012). Scaling up School Feeding: Keeping Children in School While Improving Their Learning and Health. World Bank Group <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2012/04/25/scaling-up-school-feeding-keeping-children-in-school-while-improving-their-learning-and-health>
- Tiet, Q. Q., Bird, H. R., Davies, M., Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P. S. & Goodman, S. (1998). Adverse life events and resilience. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191-1200.
- Tourangeau, R. (1984). Cognitive sciences and survey methods. *Cognitive Aspects of Survey Methodology: Building a Bridge Between Disciplines*, 73-100. <https://doi.org/10.1002/acp.1340>
- Ubongo (2020). Ubongo's COVID-19 Response: What are we doing? <https://www.ubongo.org/ubongos-covid-19-response-what-weve-done-so-far/>
- UNESCO (2020). COVID-19 Impact on Education: Global monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>.
- UNICEF (2015). Education and Resilience: Nine priority paths for making schools safer and societies more cohesive. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.
- UNICEF (2017). The Adolescent Brain: A second window of opportunity, UNICEF Office of Research.
- USAID. (2018). USAID education policy. USAID. https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/2018_Education_Policy_FINAL_WEV.pdf
- USAID (2019). FinScope Haïti 2018 Enquête Consommateur Les Tendances.
- Valli, L., Stefanski, A. & Jacobson, R. (2016). Typologizing school-community partnerships: A framework for analysis and action. *Urban Education*, 51(7), 719-747. <https://doi.org/10.1177/0042085914549366>
- Van Geel, J., & Mazzucato, V. (2020) Building Educational Resilience Through Transnational Mobility Trajectories: Young People Between Ghana and The Netherlands, *YOUNG*, <https://doi.org/10.1177/1103308820940184>.
- Wachs, T. D. (2000). Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development. Washington, DC: American Psychological Association.
- Walsh, D. J. & Pianta, R. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psych. Rev.*, 27(3), 407-417. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085925>
- Ward, C., Martin, E., Theron, C. & Distiller, G. (2007). Factors affecting resilience in children exposed to violence. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 165-187.
- Waxman, H. C., Gray, J. P. & Padron, Y. N. (2003). Review of Research on Educational Resilience. Research Report.
- Wegelin, E. A., & Borgman, K. (1995). Options for municipal interventions in urban poverty alleviation. *Environment and Urbanization*, 7(2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/095624789500700219>

- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515. <https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- Williams, J. M., Bryan, J., Morrison, S. & Scott, T. R. (2017). Protective factors and processes contributing to the academic success of students living in poverty: Implications for counselors. *J. Multicult. Couns. Devel.*, 45(3), 183-200. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12073>
- Wilson, W. J. (2012). *The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*. University of Chicago Press.
- World Food Program (n.d.) Guinea-Bissau. <https://www.wfpusa.org/countries/guinea-bissau/>
- Wyness, M. (2020). The responsible parent and networks of support: A case study of school engagement in a challenging environment. *Br Educ Res J*, 46: 161-176. <https://doi.org/10.1002/berj.3573>
- Yates, T. M., Egeland, B. & Sroufe, A. (2003). Rethinking resilience. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity*, 243-266.
- Ye, Z., Chen, L., Harrison, S. E., Guo, H., Li, X. & Lin, D. (2016). Peer Victimization and Depressive Symptoms Among Rural-to-Urban Migrant Children in China: The Protective Role of Resilience. *Frontiers in Psychology*, 7.
- Yinger, J. (2001). Housing discrimination and residential segregation as causes of poverty. *Understanding Poverty*, 359-391.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3): 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>



GLOBAL CENTER

for the Development of *the Whole Child*

Nous sommes reconnaissants pour les idées et les expériences partagées dans le cadre du partenariat d'apprentissage « Measuring What Matters », soutenu par la Fondation Porticus, qui ont contribué aux enseignements partagés dans ce guide.

Auteurs

Neil Boothby, Nikhit D'Sa,
Anna Hart, Hannah Chandler

INSTITUTE *for* EDUCATIONAL INITIATIVES

Advancing Notre Dame's Commitment to the Future of Children and Schools

Institute for Educational Initiatives
200 Visitation Hall
University of Notre Dame
Notre Dame, IN 46556
iei@nd.edu
globalChild@nd.edu
go.nd.edu/globalchild



UNIVERSITY OF
NOTRE DAME