

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE »

FACULTES DES SCIENCES DE L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Wok-FatherLand

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTER TO SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES'

RESEARCH AND TRAINING SCOOOL IN
EDUCATIONAL ENGINEERING
FACULTY OF EDUCATION

ÉDUCATION À LA RÉSILIENCE ET APTITUDE DE LA COMMUNAUTÉ À DÉVELOPPER LA VIE ENSEMBLE

Mémoire rédigé et soutenu le 20 Juin 2022

Par

Ismaila TANBAN MGBATOU

Licencié en Sciences politiques



Spécialité : **Psychologue professionnel en écologie humaine**

Jury

Président :

Marc Bruno MAYI, Professeur, Université de Yaoundé 1

Membre :

Henri NJENGOUE NGAMALEU, Maître de conférences, Université de Yaoundé 1

Rapporteur

Vandelin MGBWA, Professeur des Universités, Université de Yaoundé 1

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
0.4. QUESTION DE RECHERCHE	12
PREMIERE PARTIE :.....	17
CADRE THEORIQUE.....	17
CHAPITRE 1 : MIGRATION ET TRAJECTOIRE IDENTITAIRE DU MIGRANT	18
1.1. LE CONCEPT DE MIGRATION.....	18
1.2. DYNAMIQUE MIGRATOIRE ET CADRE D’ACCUEIL	29
1.3. CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU DEPLACE INTERNE	34
1.4. MODELES EPISTEMOLOGIQUES SOUS – JACENTS A LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	45
CHAPITRE 2 : ECOLE ET RESILIENCE	50
2.1. QU’EST-CE QUE LA RÉSILIENCE ?	50
2.2. APPROCHES THEORIQUES DE LA RESILIENCE SCOLAIRE.....	72
2.3. CONSTAT THÉORIQUE.....	80
DEUXIEME PARTIE :	82
CADRE METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	82
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L’ÉTUDE.....	83
3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	83
3.2. HYPOTHESES DE RECHERCHE	84
3.3. TYPE DE RECHERCHE.....	88
3.4. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L’ETUDE.....	89
3.5. POPULATION DE L’ÉTUDE.....	91
3.6. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	96
3.8. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	98
3.9. TECHNIQUES D’ANALYSE.....	107
3.9.1.3. GRILLE D’ANALYSE.....	109
3.10. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES	110

TROISIÈMEPARTIE :	113
CADRE OPÉRATOIRE	113
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	114
4.1. PRESENTATION DES CAS	114
4.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS	119
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES	132
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	138
5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THEORIQUES	138
5.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	143
5.3. PERSPECTIVES	150
CONCLUSION	160
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	164
ANNEXES	171
TABLE DES MATIÈRES	172

A mon épouse

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche est le fruit de l'apport et du soutien de nombreuses personnes à qui nous souhaitons témoigner notre profonde gratitude.

Tout d'abord, nous remercions notre directeur de mémoire, le Professeur Mgbwa Vandelin, d'avoir accepté d'encadrer ce travail de mémoire et de nous avoir accompagner sur la base d'un appui documentaire et méthodologique à sa finalisation. Nous lui disons merci, pour sa disponibilité, sa compréhension ainsi que ses nombreux et précieux conseils, commentaires et suggestions qui nous ont permis d'améliorer la qualité de ce travail et de le réaliser dans d'excellentes circonstances.

Puis, j'aimerais adresser un merci particulier au chef de département d'Éducation Spécialisée, le Pr Mayi Marc Bruno, qui dès la première heure a su nous donner un sens pertinent de la recherche. Ensuite, notre gratitude va également à l'endroit de tout le personnel enseignant et administratif de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I qui ont su nous donner le meilleur d'eux – mêmes pour nous permettre d'avancer dans notre formation.

Nous remercions également chacun de nos participants qui ont accepté de participer à cette recherche. Un grand merci pour la confiance qu'ils nous ont accordée et pour les échanges riches et fructueux qui ont permis à cette étude de voir le jour. Nous disons aussi merci à tout le personnel administratif du lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé, notamment les conseillers d'orientation de cet établissement pour nous avoir soutenu dans la collecte des données.

J'exprime aussi toute ma reconnaissance à Fangmegni Wandji Fidèle pour avoir réalisé la mise en forme définitive de ce travail. Je remercie tous mes camarades de promotion de la Faculté des Sciences de l'éducation, pour leur aide et leur soutien.

Enfin, que toutes les personnes qui de loin ou de près ont contribué à la réalisation de cette étude trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES

AGR	: Activités Génératrices de Revenus
ALA	: Analyse des Logiques d'Actions
AME	: Association des Mères – d'Élèves
ASO	: Analyse des systèmes d'organisation
BAD	: Banque Africaine de Développement
BIT	: Bureau International du Travail
CBNF	: Centre d'Éducation de base non – formel
CPFF	: Centre de Promotion de la Femme et de la Famille
C.O	Conseiller d'orientation
DSCE	: Document de stratégie pour la croissance et l'emploi
ECAM	: Enquête Camerounaise Auprès des Ménages
EDSC	: Enquête Démographique et Santé au Cameroun
FIFFA	: First Investment For Finance in Africa
FNE	: Fond National de l'Emploi
HCR	Haut-Commissariat pour les réfugiés
IFORD	: Institut de Formation et de Recherche Démographique
MINAS	: Ministère des Affaires Sociales
MINASCOF	: Ministère des Affaires Sociales et de la Condition Féminine
MINCOF	: Ministère de la Condition Féminine
MINJEUN	: Ministère de la Jeunesse
MINPLADAT	: Ministère de la Planification du Développement et de l'Aménagement du Territoire
MINPROFF	: Ministère de la Promotion de la Femme et de la Famille
MINTFOP	: Ministère du Travail et de la Formation Professionnelle
ODM	: Objectifs de Développement du Millénaire
OIT	: Organisation Internationale du Travail
IOM	: Organisation Internationale pour la Migration
OMS	: Organisation Mondiale de la Santé
ONG	: Organisations Non Gouvernementales
PME	: Petites et Moyennes Entreprises
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
PPTE	: Pays Pauvres et Très Endettés
URFD	: Unité de recherche et de formation doctorale
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture
UNHCR	: Haut-commissariat des nations unies pour les réfugiés

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Catégories d'analyse de l'identité	42
Tableau 2 : Processus identitaires typiques « adaptés »	43
Tableau 3 : définition opératoire des variables indépendantes et dépendantes de notre étude (récapitulatif)	86
Tableau 4 : Situation des effectifs dans le premier cycle de la sous-section anglophone au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé : année académique 2019 – 2020.	92
Tableau 5 : population d'étude	96
Tableau 6 : Sessions de focus groups	106
Tableau 7 : Grille d'analyse des données	110

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de résilience (processus) dans Lefebvre (2010, repris et adapté de Richardson et al. (1990).....	56
Figure 2 : Les transactions Personne-Contexte.....	73

RÉSUMÉ

Cette étude questionne les modalités inhérentes au cadre d'accueil qui peuvent rendre compte de la construction de la résilience scolaire chez les élèves déplacés interne du lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé. Elle a posé la problématique de l'impact des situations d'accueils et de prise en charge dans le passage à l'acte de ces sujets. Car, la connaissance du cheminement de ces élèves atypiques qui s'adaptent malgré un contexte d'adversité peut permettre de mieux cerner les variables sur lesquelles les interventions d'aide peuvent être possibles pour d'autres enfants en difficulté. Bien que, certains d'entre eux se développent grâce ou travers de l'investissement de la scolarité, malgré des conditions de vie aversives, d'autres par contre n'y arrivent pas. Installer le plus souvent dans une situation de précarité, qu'il s'agisse de précarité affective grave dans le contexte des familles d'accueil, de maltraitements physiques ou psychologiques, voire d'abus, ces enfants doivent fournir des efforts considérables pour obtenir de meilleurs rendements scolaires. C'est pourquoi, l'objectif de cette étude est d'expliquer comment les modalités du vécu des enfants déplacés interne dans le cadre d'accueil peuvent favoriser ou inhiber la construction de la résilience scolaire chez ces derniers. Pour atteindre cet objectif, l'étude a été menée dans la ville de Yaoundé, plus précisément lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé. Elle s'est faite auprès de vingt – un élèves déplacés interne dont seulement deux sujets dont l'âge varie entre 14 et 16 ans ont accepté de poursuivre l'enquête jusqu'au bout et quatre responsables administratifs de l'établissement, parmi lesquels deux C.O en charge du suivi et de la prise en charge de ces élèves. L'analyse faite sur le principe d'une recherche compréhensive et explicative, nous a permis de démontrer que les environnements sociaux offrant une protection dans les situations à risque élevé constituent un aspect important du développement de la résilience. Quelle que soit la nature de l'environnement social des enfants (famille, école ou communauté), la recherche identifie trois facteurs de protection essentiels, à savoir : des relations bienveillantes, des attentes élevées et des possibilités de participation enrichissantes. Chacun de ces facteurs de protection joue un rôle crucial dans la mise en place des environnements favorisant le développement de la résilience. Le développement positif des enfants se nourrit de relations leur offrant assistance et soutien selon des méthodes pratiques et concrètes. Ces relations bienveillantes doivent reconnaître les points forts des enfants et se n'en servir comme point de départ.

Mots clés : cadre, cadre d'accueil, résilience, résilience scolaire, déplacés interne

ABSTRACT

This study questions the methods inherent in the reception framework that can promote or inhibit the building of school resilience among internally displaced students of the bilingual technical industrial and commercial high school in Yaoundé. She raised the issue of the impact of reception and care situations in the passage of these subjects into action. Because, knowing the progress of these atypical students who adapt despite a context of adversity can make it possible to better identify the variables on which aid interventions may be possible for other children in difficulty. Although, some of them develop through or through the investment of schooling, despite aversive living conditions, others on the other hand do not. Most often living in a precarious situation, whether it is serious emotional precariousness in the context of foster families, physical or psychological mistreatment, or even abuse, these children must make considerable efforts to obtain better academic performance. This is why the objective of this study is to explain how the modalities of the experiences of internally displaced children in the reception setting can promote or inhibit the construction of school resilience in the latter. To achieve this objective, the study was conducted in the city of Yaoundé, more specifically the bilingual technical industrial and commercial high school of Yaoundé. It was carried out with twenty - one internally displaced students, of whom only two subjects whose age varied between 14 and 16 years had agreed to continue the investigation until the end and four administrative officials of the establishment, including two. CO in charge of monitoring and taking charge of these students. The analysis, carried out on the principle of comprehensive and explanatory research, has enabled us to demonstrate that social environments offering protection in high-risk situations constitute an important aspect of the development of resilience. Regardless of the nature of children's social environment (family, school, or community), research identifies three critical protective factors, namely: caring relationships, high expectations, and rewarding opportunities for participation. Each of these protective factors play a crucial role in creating environments that support the development of resilience. The positive development of children is nourished by relationships offering them assistance and support in practical and concrete ways. These caring relationships should recognize children's strengths and not use them as a starting point.

Keywords: framework, reception framework, resilience, school resilience, internally displaced persons.

0. INTRODUCTION GENERALE

Le texte qui constitue cette partie, fait état des éléments factuels qui ont inspiré et construit le questionnement de ce travail. Il s'agit donc ici de présenter le contexte de l'étude, la formulation du problème, et les questions de recherche qui servent de fil conducteur à l'ensemble de ce travail. Cette portion introductive est également l'occasion de justifier et de relever la pertinence, mais aussi les délimitations de la recherche entreprise.

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

La migration est un phénomène mondial. Pour sauver leurs vies, des milliers de personnes abandonnent leur terre natale, pour chercher refuge dans d'autres endroits plus sécurisants de la planète. La question de la présence des populations étrangères est au centre des débats politiques des pays d'accueil. Ces populations sont sans cesse en mouvement, à cause des bouleversements sociopolitiques, des conflits ethniques et des catastrophes naturelles. Au-delà des aspects politiques, il s'agit de prendre en compte les aspects sociaux et humains de ce phénomène.

La question des adolescents déplacés interne n'échappe pas à ce fait majeur et est mise sur la scène sociopolitique, nécessitant de tenir compte des conditions d'accueil et de prise en charge. Car, bien qu'une partie de la planète est confrontée à la pandémie de Coronavirus (Covid-19) et au problème de la fermeture des écoles, les élèves camerounais anglophones sont dans cette situation depuis quatre ans. Pour la quatrième année scolaire consécutive, quelque 850 000 enfants sont déscolarisés depuis la crise qui a débuté à l'automne 2016 par des revendications corporatistes d'avocats et de professeurs anglophones, réprimées par la violence et qui s'est transformée en conflit armé en 2017. Depuis, le nombre de personnes déplacées dépasse les 600 000 et plus de 90 % des écoles des régions anglophones (ou Nord-Ouest/Sud-Ouest, NOSO) sont fermées.

La particularité de ce conflit est de placer l'école au cœur même de l'affrontement. Alors que la majorité des attaques contre les civils et les incendies de villages sont attribués par tous les observateurs aux différents groupes armés, les attaques contre les écoles en particulier sont le fait des groupes armés ambazoniens, qui ont décrété un boycott du système éducatif dans le cadre de leur lutte contre le gouvernement et les institutions. Pour les anglophones, l'école représente, avec la justice de Commonlaw, un des piliers de leur spécificité héritée de la période de tutelle britannique (1916-1961). Les trajectoires opposées du projet gouvernemental, qui favorise une harmonisation des systèmes éducatifs francophone et anglophone au sein d'une politique unificatrice et centralisatrice, et du projet de la

communauté anglophone, qui est de préserver un système éducatif dont elle est fière et qui correspond à son identité, ont donné lieu à des tensions : une première fois en 1993 (autour du diplôme General Certificate of Education - GCE) puis en 2016. Depuis, et sur fond de fin de crise sociopolitique, l'école est prise en otage dans ce conflit et la non-scolarisation de centaines de milliers d'enfants est devenue un outil de propagande pour les deux belligérants. Bien que l'éducation occupe une dimension importante de ce conflit, les quelques tentatives de dialogue n'ont pas encore mis ce sujet à l'ordre du jour (International Crisis Group, 2017).

Or selon l'article 7 de la Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, « l'État garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». Bien que sur le terrain, Roubaud (2018) constate que plus de trois ans après le début du conflit armé, la violence continue, avec des pics lors de moments-clés (élections, rentrée scolaire, dates symboliques). Les écoles, les écoliers et les enseignants sont en première ligne dans ce conflit si bien qu'il n'existe plus d'école publique qui fonctionne dans le NOSO hors des centres urbains contrôlés par les autorités. Dans son Plan d'assistance humanitaire d'urgence dans les régions du Nord- Ouest et Sud-Ouest 2018-2019, le gouvernement camerounais a recensé seize (16) « *attaques terroristes* » contre le secteur de l'éducation (incendie d'établissements scolaires publics, enlèvements et assassinats de professeurs confondus) entre le 5 février 2017 et le 25 mai 2018.

Aussi, selon le journal The Guardian (2019), 79 établissements scolaires ont été depuis le déclenchement du conflit partiellement ou totalement détruits dans le Nord - Ouest et le Sud-Ouest. 82 attaques contre des enseignants, 278 incidents violents contre les élèves (enlèvements, coups et blessures), 120 vols et destructions contre des écoles, 35 occupations d'écoles par des groupes armés et 210 cas d'attaques contre des écoles ont été recensés. L'UNESCO dans son rapport de 2020 sur la situation dans le NOSO, a relevé 2882 attaques contre des écoliers dans le Nord-Ouest (enlèvements, violences physiques, menaces, racket) et 995 dans le Sud-Ouest en 2018-2019. Les acteurs humanitaires se sont fait l'écho d'assassinats et disparitions de professeurs : très importantes en 2018 lorsque les groupes armés ont mis en place le boycott permanent des écoles, qui se poursuivent même en 2020 dès qu'une initiative scolaire est identifiée par les Ambazoniens.

Ces analyses de l'UNESCO, de l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) et de l'Office de Coordination des Affaires humanitaires des Nations Unies (OCHA) s'accordent

sur le caractère massif de la déscolarisation consécutive au conflit et sur ses causes. L'évaluation multisectorielle des besoins menée par l'OCHA et l'OIM en 2019 indique que : « dans 90 % des villages, les enfants déplacés ne se rendent pas à l'école, du fait de la fermeture des écoles (75 % des raisons invoquées), de l'insécurité généralisée (65 %) et de l'absence de professeurs (50 %) ». Dans cette logique, ils entendent ainsi faire de l'école un appareil idéologique au service de leur cause. Poussant de nombreux enfants et élèves à l'exil.

Le rapport de l'UNICEF (2017) sur les programmes d'éducatons sensibles aux risques pour la résilience, met en exergue le fait que les crises – conflits, catastrophes naturelles, changements climatiques et autres aléas, chocs ou stress ont un effet destructeur sur les personnes et les systèmes et peuvent faire obstacle à la réalisation des objectifs de développement par les États. Au cours des vingt dernières années, les catastrophes naturelles ont touché environ 4,4 milliards de personnes et entraîné des pertes économiques atteignant 2 000 milliards de dollars. Fin 2016, 65,6 millions de personnes avaient dû quitter leur foyer pour fuir la guerre, les violences et les persécutions. L'impact est que, ces crises frappent beaucoup plus durement les enfants et ces derniers se trouvent souvent dans l'impossibilité de satisfaire leurs besoins fondamentaux (éducation, santé et hébergement notamment). Dans ce contexte de pauvreté et de difficultés de tout genre, les familles entières sont parfois obligées de laisser leur espace de vie, à la recherche de nouveaux horizons où les réalités qui bien que difficiles leur permettent tout au moins de pouvoir survivre.

C'est dans cette logique que dans un deuxième rapport de l'UNICEF, cette fois ci de 2018, il est fait allusion au faite que depuis le déclenchement de la crise anglophone au Cameroun en 2016, c'est plus d'un million (1 000 000) d'enfants qui sont en situation d'urgence parce qu'ayant décidé de fuir ces zones en crise pour se retrouver dans autres régions et localités du pays, voir même au Nigéria. De ces 1 000 000 d'enfants qui sont en situation de migration forcée ou de déplacement forcé, c'est plus de 600 000 d'entre eux qui n'ont plus mis pieds dans un établissement scolaire depuis plus de 3 ans, nous dit ce même rapport de l'UNICEF. Sans toutefois le remettre (rapport) en cause les agences et organisation onusiennes évaluent à 1,3 million dont environ 650 000 enfants, le nombre de personnes se trouvant dans les zones dites francophones du pays non touché par la crise et ayant aujourd'hui besoin d'une certaine forme d'aide humanitaire, la situation sécuritaire et les conditions de vie ne cessant de se détériorer. C'est en ce sens que le Coordonnateur adjoint de l'ONU pour l'Afrique affirme : « Les enfants et leurs familles souffrent au milieu de la violence armée et fuient la violence armée, les

attaques contre leurs maisons et leurs écoles, les enlèvements, la violence sexuelle et le recrutement dans les groupes armés » (Toby Fricker, 2018, p.2 du Journal Camnews).

Ces propos épousent les termes de référence de la constitution du Cameroun qui déclare dans son préambule ce qui suit :

Le peuple camerounais, proclame que l'être humain, sans discrimination de race, de religion, de sexe, de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés, que tous les hommes sont égaux en droits et en devoirs, l'État assure à tous les citoyens les conditions nécessaires à leur développement (Constitution de la République du Cameroun, p.1).

D'où l'urgence pour les pouvoirs publics d'œuvrer au quotidien pour une meilleure prise en charge et une scolarisation effective de ces enfants déplacés internes qui pour certains évoluent au fur et à mesure que le conflit se complexifie dans une précarité. Or, on le sait dit Bowlby (2003) que les petites filles et les petits garçons vivent, dès leur naissance à leur troisième année, une période cruciale et spécifique de leur développement, qui pose les bases de la construction de leur personnalité, de leur rapport aux autres et au monde. Cette prime enfance est fondatrice de leur personne, sans être prédictive de leur avenir. À cet âge, et pour qu'un petit humain se reconnaisse lui-même comme tel, dit-il, il faut que d'autres humains prennent soin de lui avec affection et avec la considération que mérite sa personne et la promesse d'avenir qu'il représente, pour lui, et pour la société. C'est pourquoi De Haas (2008) rejoignant Bowlby, considère que dans une situation de crise humanitaire il faut agir en urgence sur les enfants afin que ceux-ci ne perdent pas les repères de leur existence, voire de leur vie.

Agir en urgence supposerait comme le reconnaît Bajoit (1997) d'appuyer sur plusieurs leviers : les processus de construction identitaire et les dynamiques de socialisation et de scolarisation pendant et après la crise. Tout d'abord, les processus de construction identitaire parce que l'identité comporte un aspect réflexif mais aussi un aspect social. C'est être engagé socialement. Le sentiment d'identité serait basé sur les engagements possibles après une période d'exploration, elle-même synonyme de période de crise. L'exploration peut être vue, comme l'observation et la recherche des différentes orientations et possibilités alternatives et l'engagement fait référence à un choix effectué parmi les alternatives possibles dans les différents domaines de la vie (famille, travail-école, idéologie, amitiés, loisirs). Après la période de dépendance que représente l'enfance, l'entrée personnelle dans la société (entendu

au sens large), recouvrant aussi bien les relations immédiates que celles avec la société. Cela suppose que ce sujet en explore les différents aspects possibles. L'engagement signifie, quant à lui, une certaine prise de position face à ces possibilités explorées, un positionnement personnel relevant du processus d'individualisation et conduisant à la formulation de choix. Et sur les dynamique de socialisation et de scolarisation parce qu'il s'agira pour certains enfants d'investir la scolarité, d'exceller dans les apprentissages et d'accumuler des connaissances académiques, comme on bâtit un rempart face à l'adversité.

Ainsi illustré, la résilience selon Manciaux (2001), ferait donc référence à la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. C'est à la fois la résistance à la destruction et la construction d'une existence valant d'être vécue. Le modèle de la résilience insiste sur la pluralité des facteurs susceptibles d'influencer le développement de l'individu.

La résilience se construit dans l'interaction entre, d'une part, des éléments constitutifs internes de l'individu et, d'autre part, les potentiels de l'environnement familial et extra-familial. S'interroger sur la mise en place d'un processus de résilience revient à explorer autant les potentiels individuels et familiaux que les modalités adaptatives du sujet face à l'adversité. Cela conduit à analyser comment se développe la résilience et sur quelles bases internes et externes ce processus va s'étayer.

Selon Hurlington (2010), elle peut également être référencer comme étant la capacité de retrouver une bonne santé mentale après avoir connu des situations difficiles et exigeantes. C'est également d'après lui, le retour à un fonctionnement normal (ou mieux) après avoir vécu une expérience à risque élevé (comme des mauvais traitements, un traumatisme ou le décès d'un parent) ou après avoir été exposé à un environnement à risque élevé (comme la pauvreté, la discrimination systémique ou un quartier malfamé). La résilience permet à tout un chacun de gérer les périodes difficiles ou les défis chroniques qui rythment sa vie.

Ces élèves semblent ainsi se protéger des risques de désorganisation psychique en investissant les apprentissages. Mais selon Anaut (2012) beaucoup d'enfants blessés, sans sacrifier toujours au syndrome du bon élève, vont surtout trouver un havre de paix dans l'institution scolaire qui les aidera à se développer malgré les carences et les désordres familiaux et sociaux. Ainsi, bien des élèves, au-delà de la souffrance éprouvée, sembleront trouver dans le contexte scolaire un espace de (re)construction psychique (et parfois aussi

physique) propice à leur développement. Il est dit à cet effet que ce sont des enfants résilients. Ça sera un moyen pour eux de faire preuve d'habiletés leur permettant de s'ajuster adéquatement, de se développer normalement et de se construire en dépit des risques et de l'adversité.

Du point de vue psychologique, ce processus de résilience supposera de mettre en place des modes de protection efficaces face aux risques d'effraction psychique. Dans cette perspective, on pourra se demander comment l'adaptation scolaire des enfants déplacés en situation de crise, qu'elle passe par la réussite scolaire (en termes de performances scolaires) ou plus encore qu'elle s'appuie sur la qualité des liens socio-affectifs tissés par l'élève dans le contexte de l'école ou en famille d'accueil, peut participer à la protection et favoriser la résilience ? Quelles sont les formes de protection face aux risques de toxicité, notamment familiale, que l'on peut trouver ou mobiliser dans le contexte scolaire ? Plus généralement, quel est le rôle de l'institution scolaire dans l'émergence de la résilience chez l'enfant ?

Si tant est vrai que leur prise en charge s'exprime en termes de sécurité physique, résidentielle, alimentaire et professionnelle, il n'en demeure pas moins vrai que les adolescents déplacés pour cause de violences connaissent des perturbations considérables dans leurs trajectoires scolaires qui ont un impact considérable sur la formation de leur identité. Le cadre scolaire normatif qui accueille en même temps les adolescents déplacés interne et les enseignants qui assurent leur encadrement, est un lieu d'interaction qui influence le développement de la personnalité de cette catégorie sociale déjà fragile. Dureysseix (1983) le définit comme un espace cerné, bordé et repérable de tous. Le cadre scolaire oblige ainsi une cohabitation qui s'impose à tous. Les normes et les règles qui régissent le cadre scolaire interpellent tant les élèves que les encadreurs. Dans ce sens, la résilience ne se concentre plus seulement sur une qualité magique qui serait réservée à certains enfants et absente chez d'autres. La compréhension de la résilience, qui se fondait au départ sur un phénomène psychologique interne, s'est ensuite articulée autour d'une construction psycho-socio-culturelle dans le cadre de laquelle les facteurs externes sont également considérés comme saillants.

Cette conception de la résilience repose sur un modèle écologique et constructiviste selon lequel l'environnement de développement et les caractéristiques personnelles et culturelles de chacun sont deux éléments revêtant une importance capitale. Ainsi, nous reconnaissons que tous les jeunes ont une capacité de résilience, que celle-ci soit visible ou non

par des observateurs externes. C'est pour évaluer l'impact des situations d'encadrement et de prise en charge de ces enfants déplacés interne sur la construction de la résilience scolaire de que nous menons cette étude. Car le choc d'une crise particulière peut être substantiel sur un enfant, qu'il soit lié à une situation d'urgence (conflit ou désastre naturel), ou à une crise sociale, économique ou familiale. D'où la question de savoir en quoi certaines modalités inhérentes au cadre d'accueil peuvent favoriser ou inhiber la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé ?

0.2.FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Selon Razafindrakoto (2020), en 2018, le volet éducation du Plan d'assistance humanitaire d'urgence du gouvernement prévoyait « de réhabiliter les écoles et prendre des mesures de protection des enseignants et des élèves en vue d'une reprise sereine des cours à la rentrée scolaire 2018-2019 » (p.22). Mais pour la quatrième rentrée scolaire depuis le début du conflit, 90 % des écoles sont restées fermées. Lors de la rentrée scolaire 2019, décrétée par le gouvernement le 2 septembre et accompagnée d'une injonction au lock-down (villes mortes) de deux semaines par les groupes armés, la plupart des écoles du NOSO sont sans surprise restées fermées : le taux de présence en école primaire publique était de 4 %, soit 12 200 élèves parmi les 321 900 attendus. La situation s'est légèrement améliorée après le lock-down, notamment dans le Sud-Ouest. Selon les chiffres fournis par l'UNESCO en janvier 2020, on décompte ainsi : dans le Sud – Ouest, 360 écoles primaires ouvertes soit 25% du taux global, contre 1427 écoles fermées représentant un taux de 75%. Dans le Nord – Ouest la situation est plutôt alarmante, 55 écoles primaires sont restées ouvertes (1,72%) contre 3137 écoles qui sont toujours fermées jusqu'à présent soit 98% de l'effectif des écoles primaires de cette région.

En ce qui concerne le secondaire (collèges et lycées), le réseau d'ONG Southwest/Northwest Women's Task Force (SNWOT) estime que 20 % d'entre elles sont ouvertes dans le Sud-Ouest et 10 % dans le Nord-Ouest. Moins de 25 % des écoles du Sud-Ouest sont ouvertes pendant cette année scolaire (2019-2020). Dans le Nord-Ouest, moins de 2 % des écoles primaires sont ouvertes (et fréquentées par moins de 6 % des élèves). Une représentante du ministère des enseignements secondaires pour le NOSO décomptait à la rentrée scolaire 2019-2020 seulement 5 500 élèves inscrits dans les établissements scolaires (contre 422 000 en 2017). Le contraste entre le Nord-Ouest et le Sud-Ouest est dû au fait que le contrôle du territoire par les groupes armés est plus effectif dans le Nord-Ouest, à l'exception de poches comme Kambé (commune du Nord-Ouest majoritairement peuplée de Peuls

Mbororo) où quelques écoles demeurent ouvertes, sous la protection des forces de sécurité. Tous ces élèves déscolarisés qui ont abandonné l'école dans ces régions, se retrouvent dans les autres régions n'ont touché par la crise à l'exemple des grandes villes comme Bafoussam, Douala et Yaoundé.

La ville de Yaoundé pour ne citer que celle-ci, compte plus 30 000 déplacés internes, avec près de 20 000 qui sont des jeunes élèves ayant besoin d'intégrer à nouveau des établissements scolaires (Rapport, INS, 2020). Leur processus migratoire, et les démarches qui conduisent à leur accueil dans les nouveaux cadres qu'ils soient scolaires ou familial, amènent à constater que une fois installé, l'identité de ceux-ci doit se construire dans un ensemble de caractéristiques dont certaines s'avèrent stables et d'autres en mouvance. Mais c'est à travers elles que le déplacé interne « *se définit et se reconnaît* » en tant que lui-même. Il s'agit très souvent pour la plupart d'entre eux, des environnements précaires, imposant au déplacé interne une bonne dose de résilience et d'abnégation.

Thibaudeau (2006), parlant de son expérience pense que les propositions d'accompagnement ou de soin psychologique dans ce contexte de grande précarité à tout point de vue, semblent ténues et mettent le clinicien en demeure d'ouvrir, autant que faire se peut, des espaces de pensée et de parole favorables à l'élaboration de l'expérience catastrophique de la séparation et de la perte. Selon elle, la migration, en tant qu'expérience subjective, ne peut se réduire au simple passage d'une frontière géographique à une autre. L'individu qui migre accomplit plusieurs actes en un : il immigrer et il émigre. Que la migration soit choisie ou forcée, de telles expériences de ruptures obligent à des réaménagements psychiques et des remaniements identitaires profonds et risquent de mettre en péril l'intégrité même du sujet. Ce risque est par ailleurs majoré si l'on tient compte du fait que l'expérience de la migration est en soi porteuse d'un risque identitaire majeur.

L'individu, et à fortiori l'adolescent par l'expérience de la migration, est extrait de sa trame sociale et relationnelle, c'est -à-dire de son environnement humain protecteur, mais aussi de sa culture et de sa langue qui sous-tendent les identifications nécessaires pour le fabriquer comme individu et qui vont lui permettre de s'individualiser tout en se sentant exister dans une continuité psychique. Cette extraction, véritable rupture, est potentiellement dépersonnalisante car elle déconnecte le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques, de ce qui le représente comme sujet. Il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, il n'y a plus le « *travail de culture* » qui inscrit le sujet dans un réseau d'identifications porteur de son identité

propre et qui le met en sens. L'auteur dans ce schéma pense que l'adolescent déplacé interne est de fait en permanence « soumis à la question » des adultes du lieu d'accueil (policiers, juges, éducateurs, psychologues, etc.). Il doit répondre de ce qu'il est « ou plutôt, de ce qu'il n'est pas, et dont il n'avait pas conscience avant, baignant dans sa culture et appartenant à la majorité de son groupe : pas français, pas blanc, pas en règle, pas en famille, pas à l'école... L'adolescent migrant doit en répondre seul, « faute de répondant autorisé » (Thibaudeau, 2006, p.55). Ce questionnement lancinant amène une remise en question identitaire persécutante, venant faire écho aux traumatismes précédemment vécus ; voire les redoubler car, objets de projections fantasmatiques les plus variées concernant la crédibilité de leur histoire, ces jeunes se trouvent à nouveau confrontés au risque de rejet, d'exclusion, voire d'« *expulsion* » de la communauté des hommes, des gens normaux qui, ne savent pas que tout est possible.

Thibaudeau (2006) parlant de l'effraction traumatique et hémorragie narcissique estime que, quel que soit le contexte qui l'entoure, la rencontre avec des événements réels, traumatogène confronte le sujet à l'expérience brutale d'une surcharge d'excitation psychique. Cet « excès de réel » vient faire effraction dans le moi en débordant les capacités d'adaptation et de défense du sujet : toute l'énergie psychique semble focalisée sur l'évènement et les enjeux de survie, créant une mise à nu émotionnelle. Certains jeunes peuvent relater l'effroi d'une singulière proximité d'avec la mort, d'avoir vu ce qu'il ne fallait pas voir et de ne plus se sentir tout à fait comme les autres. Ils souffrent alors de cauchemars, de reviviscences sensorielles, de troubles anxieux somatoformes. Ils se plaignent d'insomnies, de fuite des pensées et connaissent de véritables épisodes dépressifs. Autant de symptômes qui viennent signer la présence du trauma : le primat du réel et l'impossibilité de son refoulement. Selon l'auteur, quand le jeune arrive à relater ce moment qui a précédé le départ ou le voyage proprement dit, s'il est accessible à la remémoration, il apparaît souvent comme un épisode onirique où la frontière du réel et de l'imaginaire reste floue. Cela révèle la prévalence de l'angoisse qui déborde et désorganise les capacités d'intégration et de défense du Moi.

Peuvent aussi être évoqués parfois de véritables épisodes de dépersonnalisation associant délire et hallucinations. Le séjour en zone d'attente est souvent vécu sur le même mode, sous le sceau de l'angoisse avec une perception de la réalité déformée et menaçante. Il apparaît en outre et de façon assez remarquable combien cette effraction traumatique vient perturber le rapport au temps chez ces enfants. L'évènement traumatique bien qu'a priori extérieur, appartenant à la réalité objective, semble modifier de façon repérable le cours du temps psychique. Le temps psychique se fige, alors même que le temps biologique, lui,

continue. D'après l'auteur, le jeune est pris dans la circularité régressive de la répétition traumatique. C'est alors la reviviscence, production à l'identique, qui révèle le syndrome de répétition et renvoie au défaut de métabolisation et à la perte des contenants de pensée qui sous-tendent le processus de symbolisation.

Thibaudeau (2006) estime que le trauma se constitue autour de l'effraction liée à la surcharge d'angoisse que produit l'excès de réel, la violence, pouvant aller jusqu'à la rupture du sentiment continu d'exister et parfois d'appartenance « au reste de la communauté humaine ». Mais au-delà de l'évènement à proprement parler et de sa charge excitante, c'est aussi et bien souvent les effets que produisent les attaques du champ symbolique qui sont potentiellement traumatiques : le déni de justice et la question de l'impunité, la transgression de tabou, le déni ou l'instrumentalisation de la parole. Dans ces cas, l'expérience de l'attaque, voire de la destruction des figures parentales « *pour de vrai* » par la violence arbitraire, l'humiliation ou la dégradation déshumanisante conduisent à l'effondrement de ce que l'enfant ou l'adolescent avait commencé à construire de sa compréhension du monde. Il se définit ainsi, en dressant l'inventaire des caractéristiques qui lui appartiennent en propre et qui font de lui ce qu'il est ou ce qu'il veut être. Il peut aussi se reconnaître en se ralliant et en adhérant à des définitions établies par les structures sociales, familiales et communautaires qui l'entourent (Kaës, 1979, p.66). Car comme l'affirme Bandura (1986) l'identité d'un individu vulnérable est un concept complexe, fait de nombreuses dimensions. C'est un processus qui requiert de la part de tout adolescent un long travail d'élaboration visant à fournir au moi une meilleure adaptation à la réalité extérieure et aux exigences issues de son monde intérieur. C'est une démarche de mise en valeur de l'estime de soi, qui d'après Bandura (1986) représente un système multifonctionnel :

Composé de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales au concept de soi, chacune d'elle recouvrant des portions plus limitées de soi se fractionnant à leur tour en un ensemble d'éléments beaucoup plus spécifiques caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu (Bandura, 1986, p.117)

La construction d'un tel procédé impose de mettre en œuvre dans le cadre d'accueil, un système basé sur le geste d'étayage comme le reconnaît Bruner (1998). Car c'est une forme de

modélisation trifonctionnelle indispensable à l'aide et à la résolution des problèmes. Modélisation qui inscrit le processus d'étayage dans un continuum entre l'instant où l'apprenant ne sait pas encore faire tout seul mais est capable néanmoins de reconnaître le but à atteindre et celui où il sait presque faire tout seul mais a encore besoin du regard d'autrui pour juger de sa compétence. Les gestes d'étayage peuvent alors dans cette logique de résilience se lire comme des réponses aux besoins du sujet en termes d'engagement, de Co-élaboration et d'assurance. Dans ce schéma pour renforcer la résilience de l'enfant en difficulté, l'encadreur étaye également l'activité réflexive du collectif en réalisant la synthèse des échanges dans le déroulement temporel de la Co-explicitation. Ce faisant, il maintient l'orientation de l'activité vers le but poursuivi, institutionnalisé et conceptualisé qui émergent dans un discours des professionnels. A travers les étaies, le sujet devrait se construire une identité personnelle et la préserver, puis développer une estime de soi favorable à l'émergence des actes de résilience.

0.3. OBJET DE L'ETUDE

L'objet de cette étude est d'évaluer les modalités du cadre d'accueil qui peuvent rendre compte de la construction de la résilience scolaire des enfants déplacés internes de la ville de Yaoundé. Les observations systématiques faites auprès de ceux-ci dans certains établissements scolaires de la ville laissent entrevoir l'existence d'une co-construction réversible du soi et du groupe. Car depuis longtemps, on peut constater que bien des enfants se développent grâce ou à travers l'investissement de la scolarité, malgré des conditions de vie aversives. Qu'il s'agisse de carences affectives graves dans le contexte familial, de maltraitements physiques ou psychologiques, voire d'abus ; ou bien dans le contexte social, de trajectoires de vie délétères, marquées par les guerres, les génocides et les traumatismes de diverses origines, nous amène à nous interroger sur les processus mis en jeu dans le cadre de l'institution scolaire qui semblent participer à l'émancipation de ces enfants.

On peut tenter de comprendre ce phénomène à partir de l'analyse des interactions relationnelles et du croisement entre les facteurs de risque et les facteurs de protection. Nous verrons dans quelle mesure le paradigme de la résilience, dans ses développements actuels, peut participer à la compréhension et à l'éclairage de ces situations singulières. Nous interrogerons plus particulièrement le rôle du contexte scolaire et celui des enseignants dans l'accompagnement de la résilience à l'école. Certes, ces enfants peuvent quelquefois connaître une maltraitance redoublée dans le système scolaire, se traduisant par exemple par le rejet des autres élèves, l'incompréhension des adultes, des punitions, voire des humiliations. Mais

combien d'enfants, malgré des conditions de vie marquées par d'extrêmes difficultés d'ordre familial (carences affectives familiales, maltraitements physiques et psychiques, abus, traumatismes...), vont trouver un refuge salvateur dans le contexte scolaire ?

0.4. QUESTION DE RECHERCHE

0.4.1. Question principale de recherche

Quelles sont les modalités du cadre d'accueil qui rendent compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé ?

0.4.2. Questions spécifiques de recherche

Nous avons rattaché trois sous – questions à la question principale de recherche :

QSR1 : comment la fonction cadre rend compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé ?

QSR2 : en quoi la fonction conteneur rend compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé ?

QSR3 : à quel niveau la fonction transitionnelle rend compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé ?

0.5. OBJECTIFS DE L'ETUDE

Dans le cadre de cette étude, il a été formulé un objectif général et des objectifs spécifiques.

0.5.1. Objectif général de l'étude

Ce travail de recherche a pour but de comprendre comment les modalités du cadre d'accueil peuvent rendre compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé.

0.5.2. Objectifs spécifiques

De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques qui sont les suivants :

Objectif spécifique 1 : comprendre comment la fonction cadre rend compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé.

Objectif spécifique 2 : Vérifier dans quelle mesure la fonction conteneur rend compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé.

Objectif spécifique 3 : Examiner dans quelle logique la fonction transitionnelle rend compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé.

0.6. PERTINENCE ET ORIGINALITE DE L'ETUDE

0.6.1. Pertinence de l'étude

Les auteurs ayant abordés les questions des migrations dans le contexte africain montrent que les adolescents devenus déplacés interne sont confrontés à la séparation de l'être chers, à la perte de biens, à l'incertitude, au stress et à des conditions de vie difficiles. Ces facteurs peuvent non seulement entraver leur croissance et leur développement normaux. Ils peuvent souffrir pour différentes raisons : choc causé par les événements qui ont fait d'eux des réfugiés ; mauvais traitements ; actes de violence ; tortures ; décès d'un ou de plusieurs membres de leur famille ; emprisonnement ; disparition de membres de leur famille survenus sous leurs yeux ; chagrin d'avoir perdu leurs milieux de vie ; leur langue, leur culture, leur carrière et leurs biens ; crainte pour leur sécurité personnelle, actuelle et future. Ils constituent un sous-groupe particulièrement vulnérable, présentant outre d'éventuels symptômes posttraumatiques. Ils connaissent des difficultés psychologiques spécifiques au niveau des relations interpersonnelles, de la régulation des émotions et des apprentissages scolaires (Nguimfack, 2009, p11). Ces difficultés sont dues à l'intensité et à la durée de l'exposition traumatique prémigratoire, soit à des facteurs de type psychosocial (précarité, manque de réseau de soutien social, manque d'intégration, faible niveau socioéducatif parental, parcours scolaires chaotiques, etc.) caractérisant la période postmigratoire. Ce profil psychologique d'êtres vulnérables, fait d'eux des personnes à part – entières, dont les nombreux actes et démarches en terme de logiques d'action mérite une attention particulière, surtout pour ce qui définit leur efficacité scolaire.

0.6.2. Originalité et importance de l'étude

La crise dite du Nord – ouest et du Sud – ouest étant nouvelle dans notre contexte, plusieurs des travaux qui essayent de l'étudier et de comprendre cette situation aux conséquences multiples, ne la traite que sous l'angle des aspects économiques et politiques.

Mêmes si d'autres auteurs, tiennent compte des problématiques éducatives de cette crise (Razafindrakoto & Roubaud, 2018), les aspects liés à la dimension inhérente au processus de migration, au cadre d'accueil qui peuvent ou non participer de la construction identitaire de ces déplacés interne dans de nombreuses villes qui sont toutes différentes du point de vue culturel, géographique et linguistique que leur régions d'origines, ne sont pas encore traités ou abordés. Car être déplacé interne signifie vivre dans un environnement artificiel. Les adolescents déplacés interne ne vivent donc ni comme ils vivaient auparavant ni comme ils vivront à l'avenir. Ils vont peut-être passer toute leur vie, ou ce dont ils se souviennent comme des réfugiés. Ils n'ont peut-être jamais vu leurs parents autrement que comme des réfugiés et ils ne se souviennent guère de ce qu'ils étaient auparavant. Face à ce nouveau vécu traumatisant, ils doivent pour ceux qui ont la chance de retrouver les bancs d'une école, faire preuve de beaucoup d'actes de résilience, et c'est ce mécanisme de résilience qui est congruent au processus de construction identitaire mis en exergue dans cette étude qui fait son originalité.

0.7. DELIMITATION EMPIRIQUE DE L'ETUDE

0.7.1. Délimitation thématique

L'étude porte sur un thème actuel et porteur à savoir : la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne, et leurs aptitudes à pouvoir s'insérer socialement et académiquement. C'est-à-dire évaluer la manière dont la structuration des cadres d'accueil qui sont des structures de vie et qui peuvent rythmer la vie des déplacés interne, facilitent ou inhibent leur développement identitaire. Ce travail s'appuie sur les analyses de Dolto (1984) ; de Bandura (1986) ; d'Anzieu (1999) ; de Camilleri (1993) ; de Bowlby (2003) ; de Cyrulnik (2009) ; de Golse et Roussillon (2008) ; de Kaës (2008) ; de Nguimfack (2009) et Mgbwa et Ngono (2011).

0.7.2. DELIMITATION EMPIRIQUE

0.7.2.1. Du point de vue spatial

Cette étude est menée dans la ville de Yaoundé, plus précisément au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue. Car en mettant en relief les modalités des réalisations effectives du droit à l'éducation des populations victimes de guerres, des conflits et des violences, le cadre institutionnel qu'est l'école insiste sur le rôle de l'éducation dans le processus de développement d'une culture de la paix sachant que l'éducation est un facteur d'intégration sociale. Or dans l'exercice de leur métier, les conseillers d'orientation, font face

à des élèves déplacés interne présentant d'énormes difficultés d'adaptation et d'intégration. Lorsqu'ils présentent leurs sessions de formations, ces élèves en question demeurent parfois inactifs, pendant les causeries éducatives, ils ne participent presque pas au débat, ils donnent l'impression d'être perdus ou absents de leur propre corps. Lorsqu'on les interroge, ils se montrent timides et honteux, lors des entretiens collectifs lesdits enfants semblent ne pas se sentir concernés.

Après les évaluations séquentielles ces élèves présentent de très faibles performances scolaires, ils sont généralement au dernier rang du classement de la classe. Il nous a été donné également de constater que ces élèves sont ceux qui enregistrent le plus grand nombre d'absences ; en termes de propreté et d'accoutrement on peut souligner un écart remarquable entre eux et les autres élèves. Les enfants ainsi décrits sont des enfants réfugiés. Le comportement de ces adolescents renvoie selon Camilleri (1993) à des syndromes typiques d'émigration à savoir : des troubles d'identité dus à l'éducation dans deux cultures de modèle divergent, des manques dans la structuration du Moi et dans le développement de l'autonomie chez ces enfants auxquels, suite à la situation particulière de la famille émigrée, la protection parentale a trop tôt fait défaut, les nombreux problèmes dus au détachement souvent exacerbé par les besoins de protection restés inassouvis, un détachement souvent caractérisé par le choc des modèles de culture divergents. Tous ces symptômes considérés comme étant tributaires de la situation familiale semblent être responsables des troubles d'identité que connaissent les enfants réfugiés.

0.7.2.2. Du point de vue temporel

Cette étude est conçue pour la présentation d'un mémoire de Master en Science de l'Education et Ingénierie Education, spécialité Intervention et action Communautaire, pour le compte de l'année académique 2019- 2020. Elle va donc de novembre 2019 à septembre 2020. Car plongé dans cette situation complexe, cet adolescent devenu déplacé interne devra combler la perte vécue en mettant en place de défenses secondaires pour intégrer et s'appropriier le nouvel univers culturel, en l'occurrence l'école. Pourtant, l'école qui est, bien sûr, une enveloppe, une couverture, un lieu sûr, un cadre d'adoption, un espace viable et d'intégration particulièrement forte ne semble pas perméable au regard de l'élève déplacé. L'élève s'écarte alors de la norme scolaire parce qu'il a un problème qui se manifeste dans les compétences linguistiques, culturelles, sociales et dans la réélaboration psychologique, cognitive, affective, dans les parcours scolaires et expériences sociétales.

0.8. Plan de présentation du mémoire

Au terme de l'introduction, il est nécessaire de préciser qu'une organisation en trois parties permettra d'expliciter cette recherche :

La première est le cadre théorique de l'étude. Elle est constituée de deux chapitres (1 et 2), dont le premier aborde le concept de migration, de déplacé interne et des trajectoires identitaires du migrant. Le second chapitre traite de la résilience, du contexte d'adaptation scolaire et des rendements scolaires des élèves vulnérables. La deuxième partie est composée du chapitre 3. Dans ce chapitre, il est reprécisé en premier lieu la question de recherche ; la définition des variables de l'étude, et nous y formulons également les hypothèses de recherche. Ensuite, nous débouchons sur la structure des outils devant favoriser vérification de ces hypothèses de recherche, la population de recherche, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, les différentes stratégies et moyens mis en exergue pour faciliter l'analyse des résultats. La troisième partie comporte deux chapitres (4 et 5). Le chapitre quatre présente et analyse les données. Le cinquième et dernier chapitre envisage l'interprétation des résultats, et les perspectives de recherche.

PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : MIGRATION ET TRAJECTOIRE IDENTITAIRE DU MIGRANT

Le modèle ou l'hypothèse de socialisation fait ressortir le rôle de l'environnement de socialisation sur la construction identitaire des migrants à travers les normes, les croyances et valeurs acquises dans l'environnement de départ. Le modèle d'adaptation contrairement à celle de la socialisation postule que ce qui compte plus dans l'étude du comportement résilient des migrants, c'est l'environnement socio-culturel et économique de destination.

1.1.LE CONCEPT DE MIGRATION

La migration est un déplacement résidentiel contribuant au mouvement de la population dans les ensembles territoriaux de départ et d'arrivée. Cela implique la détermination d'un niveau minimum pour l'enregistrement du phénomène dans l'espace (changement de circonscription territoriale) et dans le temps (trace de la durée de l'installation). Selon Pailhé (2012) c'est également le déplacement des personnes d'un lieu dans un autre, pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles et qui est le fait soit d'une population entière, soit d'individus s'intégrant dans un phénomène de société plus large. La migration intervient dans la dynamique spatiale comme dans la dynamique de la population.

D'après Pailhé (2012, p.74), il existe un seuil à partir duquel on peut parler de migration ou du phénomène migratoire. Premièrement dit-il, un déplacement devient une migration dans sa dimension spatiale à partir du changement du lieu de résidence (qui peut s'effectuer d'une ville à une autre), du changement du lieu de vie, d'Etat et selon la durée : la journée, la semaine, l'année ou plus. C'est dans ce schéma conceptuel que se situe le terme de migration définitive. Cette migration définitive se situe comme en écho dans des déplacements acycliques. Dorst (2014) voit dans cette démarche, le fait que les individus ou les populations couvrent de longues distances sans jamais revenir à leur lieu d'origine. Selon cet auteur, seuls relèveraient des migrations chez les animaux, des déplacements cycliques, avec retour au point de départ. Il s'agit de déplacements réguliers entre une aire de reproduction (dénommée patrie) et une aire de séjour en dehors des périodes de reproduction.

Selon Dorst (2014) lorsque des hommes se déplacent, ce ne sont pas des particules qui changent de localisation. Les migrations ont un moteur, qui se situe globalement dans les rapports sociaux, et concernent des individus qui avancent en âge, ce qui élargit le domaine d'analyse des migrations humaines au-delà du trajet et des bilans comptables. Elles ne

concernent pas seulement des individus, au sens statistique, qui varient en nombre dans les lieux de départ et d'arrivée, mais des structures démographiques et sociales, des réseaux et des mémoires. La migration dans ce sens intègre l'ensemble des déplacements ayant pour effet de transférer la résidence des intéressés d'un certain lieu d'origine, ou lieu de départ à un certain lieu de destination ou lieu d'arrivée. Le changement de résidence se trouvant ainsi subordonné au mouvement de la population, mouvement naturel sur lequel évidemment la migration exerce un effet. C'est dans ce sens que cette logique que la migration est vue par cet auteur comme un déplacement résidentiel contribuant au mouvement de la population et un migrant étant considéré comme un individu qui contribue par son déplacement durable à modifier la population de son aire de départ et de son aire d'installation.

Cependant, Piché (2012) note que l'entrée dans un territoire n'est pas une migration. D'après lui, celle-ci n'existe vraiment qu'après installation. C'est pourquoi il élabore trois paramètres comme fondements pour définir la migration : le changement de résidence, le changement d'emploi et le changement de relations sociales. D'après lui, la migration est définie essentiellement selon le premier critère, à savoir le changement de résidence. Car dit – il : « la migration est un choix individuel et les migrants sont des êtres rationnels, qui partent vers des régions plus favorisées et où ils pourront satisfaire leur besoin d'une vie meilleure et plus sûre » (Piché, 2012, p.6). Cette démarche de Piché (2012) s'inscrit dans le postulat selon lequel la migration est le résultat d'un calcul individuel fondé sur les facteurs d'attraction (lieu de destination) et les facteurs de répulsion (lieu d'origine). Il précise que ce ne sont pas tant les caractéristiques objectives que les perceptions individuelles des lieux d'origine et de destination qui provoquent la migration. Parmi les facteurs qui interviennent dans le processus migratoire, l'auteur mentionne les contacts personnels et les sources d'information existant dans le lieu de destination.

1.1.1. Migration et déplacement

Le Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, établit dans un rapport paru en 2016, qu'il n'existe pas de véritable différence entre une migration et déplacement. Car ces deux concepts tiennent compte des mêmes logiques.

1.1.1.1. Les types de déplacement

La classification des typologies de migration reconnue par le droit international est celle faite par la convention de Genève, ratifiée par 145 Etats membres des Nations unies et signée en 1951. Selon cette convention, la classification des types de migration impose de plus en plus

de tenir compte du statut de migrant, de réfugié et de déplacé interne. Car soulignant le fait que, le terme « réfugié » désigne toute personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. Les orientations de cette convention de Genève, fait du réfugié un déplacé non interne qui n'a pas le même statut que celui de migrant ou de déplacé interne.

Mais cependant, dans le cas d'afflux massifs d'habitants fuyant des combats, le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) reconnaît que ces groupes sont alors dits *réfugiés prima facie*, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas besoin d'apporter la preuve de persécutions. C'est dans ce contexte que les migrants sont fondamentalement différents des réfugiés et des déplacés internes et ils sont par conséquent traités de façon très différente selon le droit international. Toutefois, Tardis (2018) reconnaît fondamentalement que dans les trois cas de figure, il y'a migration, c'est-à-dire déplacement d'une personne, d'un groupe, d'une communauté, d'un point à un autre, d'une ville à une autre ou d'un pays à un autre. C'est pourquoi il distingue trois types de migrations, qui intègrent les trois cas de figure : les migrations choisies, imposées et construites.

1.1.1.1.1. Migration choisie ou de travail

La migration choisie ou de travail désigne une politique nationale ou supranationale qui conditionne l'autorisation de migrer par des critères légaux ayant fait l'objet d'un consensus entre décideurs. Cette politique peut être mise en œuvre au travers d'un permis de travail. Selon Tardis (2018) ces critères sont généralement économiques, qu'il s'agisse de pouvoir à des emplois très qualifiés ou au cas contraire très peu qualifiés pour lesquels le pays accueillant manque de ressources. Ces intérêts économiques peuvent aussi résulter d'une analyse plus globale sur la rentabilité des migrants (immigrants), avec des critères mêlant l'âge, la qualification professionnelle, le niveau de santé, les capitaux apportés. Aussi, Tardis (2018, p.55) reconnaît que d'autres critères tels que la faculté à s'intégrer dans les pays d'accueils sont indispensables. C'est une démarche organisée et adaptée à la demande qui contribue au développement des pays d'origine comme des pays de destination. C'est tout aussi, une politique de codéveloppement qui implique les migrants en tant qu'acteurs dynamiques du

développement, et repose sur une coopération renforcée des pays d'origine et de destination. Le codéveloppement est fondé sur la capacité des migrants à circuler et à maîtriser à la fois le contexte de leur pays d'origine et les possibilités d'accès aux ressources de leur pays d'accueil.

1.1.1.1.2. Migration circulaire ou temporaire

La migration circulaire ou temporaire concerne toute personne qui se rend dans un pays autre que celui de sa résidence habituelle pour une période d'au moins trois mois (car seuls les étrangers séjournant au moins trois mois sont tenus d'avoir un titre de séjour et de passer une visite médicale) mais de moins d'un an (12 mois), à l'exception de cas où le voyage dans ce pays est effectué à des fins de loisirs, de vacances, de visites à des amis ou à de la famille, d'affaires, de traitement médical ou de pèlerinage religieux Tardis (2018, p.22). Cette forme de migration favorise le développement des pays d'origine dans la mesure où elles débouchent sur l'utilisation des compétences et du capital des migrants. Cependant, il y a une condition préalable essentielle à ces déplacements circulaires et de retour : le pays d'origine doit offrir des possibilités d'emploi et de création d'entreprises. Si les pays de destination souhaitent encourager le retour des migrants dans leur pays d'origine, ils doivent prendre, de manière explicite et importante, des mesures visant à améliorer les perspectives économiques et d'emploi des pays d'origine. Les pays de destination devraient également étudier les éventuels obstacles au retour volontaire et la migration circulaire dans leur législation nationale.

Tardis (2018) fait également comprendre que des migrations dites « *circulaires* » ou de retour peuvent seulement avoir lieu lorsque le pays d'origine exerce davantage un pouvoir d'attraction (phénomène de retours), que d'autres pays deviennent plus attrayants (migrations circulaires), ou, au contraire, si le pays de destination initial perd de son attrait ou lorsque l'intention initiale du migrant était de rester dans le pays de destination pour une période limitée de temps. Ces deux premières formes de migrations intègrent des logiques qui sont différentes de la troisième forme de migration qui est dite imposée/forcée ou subie.

1.1.1.1.3. Migration imposée/forcée ou subie

Selon Oumoul Khairy (2016) les migrations imposée ou subie sont des mouvements migratoires non volontaire, contraint et subi, causé par divers facteurs, mais qui implique un recours à la force, à la contrainte ou à la coercition. Il ne s'agit pas d'un concept juridique international, mais d'un terme qui a été utilisé pour décrire les mouvements de réfugiés, de personnes déplacées (notamment en raison de catastrophes ou de projets de développement). Pour cet auteur, il s'agit des déplacements forcés ou involontaires causés par divers facteurs,

qui sont de deux ordres : répulsifs et attractifs. Les facteurs de répulsion sont ceux qui poussent les personnes à quitter leur pays et les facteurs d'attraction sont ceux qui les incitent à choisir une destination en particulier. Mais cependant, c'est un terme qui fait l'objet d'un débat, car il est généralement reconnu qu'il existe plusieurs degrés d'autonomie plutôt qu'une dichotomie volontaire/forcé et qui peut porter atteinte au régime juridique de protection international existant (Oumoul Khaïry, 2016, p.22). Dans un travail de reproblématisation du débat autour des migrations, Aiglepierre, Anda et Spielvogel (2020) font le constat selon lequel en vertu de la convention de l'ONU relative au statut des réfugiés (1951) et de son protocole de 1967, le terme migration imposée/forcée ou subi s'applique à toute personne qui craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays ou dans une partie du pays (déplacés interne) dont elle a la nationalité ou dans lequel elle avait sa résidence habituelle et, en raison de la dite crainte, ne peut ou ne y retourner.

Dans ce même travail, Aiglepierre, Anda et Spielvogel (2020) insistent le fait que les personnes reconnues comme telles en vertu de la convention de 1951 relative au statut des réfugiés, de son protocole de 1967, de la convention de l'Organisation de l'unité africaine régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique de 1969, celles qui sont reconnues comme telles en vertu du Statut du HCR, les personnes bénéficiaires des formes complémentaires de protection et celles qui jouissent d'une protection temporaire. La population des réfugiés inclut également les personnes dont la situation est assimilable à celle des réfugiés (déplacés interne). Ces personnes dont la situation est assimilable à celle des réfugiés comprennent des groupes de personnes hors de leurs pays d'origine et qui ont besoin de protection tout comme les réfugiés, mais pour qui le statut de réfugié n'a pas été déterminé, que ce soit pour des raisons pratiques ou autres (Aiglepierre, Anda & Spielvogel, 2020, p.11). Dans ce même contexte, on peut y retrouver des déplacements forcés due à des catastrophes qui entraînent une rupture grave du fonctionnement d'une communauté ou d'une société impliquant d'importants impacts et pertes humaines, matérielles, économiques ou environnementales que la communauté ou la société affectée ne peut surmonter avec ses ressources seules.

1.1.2. Migration comme mobilité

Le dictionnaire universel Larousse (2012) définit la mobilité comme étant la facilité à se mouvoir, à changer, à se déplacer. Soit une aptitude qui renvoie à un potentiel (ce qu'il est

possible de faire, que cette possibilité se concrétise ou non). Pour le dictionnaire démographique multilingue, volume français, Nations Unies, études démographiques (2014), la migration concerne le passage des frontières politiques et administratives pour un minimum de temps. Elle inclut les mouvements de réfugiés, les personnes déplacées et les migrants économiques. Elle est dans un certain sens le mouvement d'une zone (régions, arrondissements) à une autre. Mais selon Bertossi et Ouassif (2021) les deux termes sont concomitants. Car disent – ils, la mobilité peut être comprise dans la migration et vice – versa. Pourquoi ? Parce que d'après ces auteurs, il s'agit toujours de mobilités de personnes, individus ou groupes. La mobilité est appréhendée ici dans le cadre de l'innovation sociale et technique des moyens de communication : de la marche à pied, qui limite l'aire de déplacement, à la voiture et aux moyens de transport rapides, qui l'élargissent considérablement.

Dans ce schéma, la mobilité qui est un empan du phénomène migratoire, est le fait d'une relocation territoriale des personnes entre les pays. Seulement toujours selon Bertossi et Ouassif (2021, p.3) dans le cadre d'une mobilité, les migrants choisissent de quitter leur pays non pas en raison d'une menace directe de persécution ou de mort, mais surtout afin d'améliorer leur vie en trouvant du travail, et dans certains cas, pour des motifs d'éducation, de regroupement familial ou pour d'autres raisons. En réalité, elle est une approche du phénomène migratoire en ceci qu'elle est appréhendée dans le cadre des déplacements domicile-travail (les migrants alternants), donc à une échelle locale (mais qui tend à gagner en distance) et une temporalité du quotidien. Ainsi la mobilité est souvent prioritairement considérée comme quotidienne et définie comme l'ensemble des pratiques de déplacements d'une population dans son cadre habituel. Bien avant, Bonnet et Desjeux (2000) avait montré que les mobilités, tout comme les migrations se traduisaient à différentes échelles et temporalités : Mobilités saisonnières des vacances, ou quasi-hebdomadaires de loisir de fin de semaine et mobilité sociale/mobilité spatiale des groupes. On parlera alors de plus en plus d'une société de la mobilité, la mobilité nouant une alliance avec la modernité. Ainsi, la migration correspond à un déplacement de population qui entraîne un changement durable ou définitif du lieu de la résidence habituelle. En cela, elle fait partie des mobilités mais s'en distingue, car cette dernière englobe également les déplacements habituels (domicile-travail) ou permanents (le nomadisme).

1.1.2.1. Mobilité sociale

Selon dictionnaire Encyclopédique Universalis (2018) la mobilité sociale concerne les changements de statut social des individus ou des groupes sociaux au cours du temps, ainsi que les différences entre le statut social des parents et celui de leurs enfants. Pour Bigot (2008), c'est un concept qui vise l'analyse de la structure sociale. La mobilité sociale est souvent entendue dit – il, comme synonyme d'ascension sociale ou de la possibilité d'ascension sociale, par opposition à la reproduction sociale, et répondant aux questions d'inégalités, de redistribution des revenus et du patrimoine. Elle comprend néanmoins aussi le déclassement qui s'oppose à proprement parler à l'ascension sociale. Au niveau individuel, la mobilité sociale concerne soit le changement ou l'ensemble des changements de statut social des individus (personnes) au cours du temps, soit la différence entre le statut social des individus et celui de leurs parents ou enfants. C'est aussi le degré auquel ces changements ont lieu.

Appliqué au niveau du ménage, le concept de mobilité sociale est utilisé le plus souvent pour l'étude des changements dans le revenu des ménages individuels au cours du temps. Au niveau du groupe social, la mobilité sociale est l'ensemble des changements de statut social des membres d'un, plusieurs ou de l'ensemble des groupes sociaux au cours du temps ou le degré auquel ces changements ont lieu. C'est également le fait selon Bigot (2008) de changer de position dans la société : changer de profession, de statut social ou de catégorie sociale. Elle peut s'accompagner d'une mobilité géographique, mais les deux doivent être distinguées. Être mobile géographiquement, c'est changer de lieu de résidence : migrer dans un autre pays, changer de région, aller de zones rurales vers la ville ou inversement, changer de quartier dans une même ville. C'est est un déplacement dans la société : passer d'une position d'ouvrier à une position de cadre, passer des catégories supérieures aux catégories populaires. La mobilité sociale peut s'accompagner d'une mobilité géographique car les différentes catégories sociales tendent à ne pas vivre dans les mêmes lieux, mais ce n'est pas toujours le cas et car la mobilité géographique peut parfois conduire à un changement de position sociale. La migration d'un pays à l'autre peut ainsi conduire à un « déclassement » quand le diplôme obtenu dans un pays n'est pas reconnu dans un autre ou quand il faut apprendre une nouvelle langue par exemple. Ce concept de mobilité sociale se distingue du concept de mobilité intergénérationnelle ou de mobilité professionnelle ou intragénérationnelle.

1.1.2.2. Mobilité professionnelle ou intragénérationnelle

Selon Hellemans et Equeter (2016) la mobilité professionnelle, se définit comme une transition d'emploi interne ou externe, initiée par le travailleur ou imposée par l'organisation. C'est un concept central dans la gestion des ressources humaines, influençant le devenir de carrière des travailleurs, elle est aussi devenue un enjeu stratégique pour les organisations.

Ces auteurs affirment que bien que le terme soit souvent utilisé, le concept n'a pas été défini de façon consensuelle. Ils définissent alors la mobilité professionnelle à partir des transitions intra- et inter-organisationnelles d'un individu. Ainsi, la mobilité professionnelle s'entend comme tout changement majeur dans les demandes de rôles ou le contexte de travail au cours de la carrière d'un individu. La mobilité doit se comprendre dans une perspective individuelle et non en référence aux changements organisationnels impliquant un ensemble de travailleurs d'une même organisation. Classiquement, la mobilité professionnelle est catégorisée comme inter-organisationnelle (externe) ou intra-organisationnelle (interne), verticale (hiérarchique), horizontale (fonctionnelle) ou radiale (rapprochement vers le centre de prise de décisions), définitive ou provisoire, nationale ou internationale, initiée par le travailleur (volontaire, choisie) ou imposée par l'organisation (subie). Pour d'autres auteurs, ces distinctions sont très peu nuancées, ne reflétant que de manière très partielle la complexité des situations (Roger & Ventolini, 2004).

La mobilité professionnelle tout comme la mobilité choisie, intègre la notion de choix contraint. L'expatriation, souvent considérée comme interne, internationale et provisoire, peut également être externe, voire permanente. D'autres catégorisations de la mobilité professionnelle existent encore, comme celle opposant la mobilité physique à la mobilité psychologique définie comme la perception de la capacité à réaliser les transitions (Sullivan & Arthur, 2006). Bien qu'elle puisse être dans un premier temps source d'incertitude et de stress, si elle est réalisée dans de bonnes conditions, elle peut s'avérer avantageuse tant pour l'individu que pour l'organisation, et ce à la limite indépendamment du fait qu'elle ait été à la base choisie ou induite : évolution de carrière, acquisition de compétences, développement de l'employabilité et de l'aptitude au changement, amélioration de la satisfaction au travail, de l'engagement au travail, de la motivation, de la santé psychologique, de la qualité de vie.

1.1.3. Migrant/réfugié ou déplacé interne ?

Selon le dictionnaire universel Le Robert (2014), un migrant est une personne qui s'expatrie pour des raisons économiques. C'est également toute personne qui quitte son lieu de

résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale. Ce terme est lié à celui de réfugié dans la mesure où selon l'organisation internationale de migration (2019) le réfugié est une personne qui fuit la guerre ou la persécution en franchissant aussi les frontières internationales de son pays d'origine. Pour le dictionnaire de langue française huitième édition (2010) les déplacés internes sont des personnes qui sont forcées de fuir leur lieu d'origine, mais demeurant dans leur pays. C'est dans ces conditions qu'elles sont appelées « personnes déplacées dans leur propre pays », ce sont des personnes à qui l'on a retiré leur place et qui sont obligées de vivre en dehors de leur territoire à cause de la guerre ou des oppressions politiques. Cette définition implique sa nature coercitive et le fait que les populations touchées ne franchissent pas les frontières nationales reconnues sur le plan international. Contrairement aux réfugiés, qui ont franchi les frontières et qui ne sont plus sous la protection de leur pays d'origine, les personnes déplacées demeurent des citoyens de leur pays et dans ce contexte, l'Etat est juridiquement responsable de la protection et du bien – être des déplacés internes.

Mais aussi, Tardis (2018) affirme qu'un déplacé interne est une personne ou un groupe de personnes qui a été forcé ou contraints de fuir ou de quitter leur foyer ou lieu de résidence habituel, notamment en raison d'un conflit armé, des situations de violence généralisée, de violations des droits de l'homme ou de catastrophes naturelles. L'objectif du « déplacé » étant de vivre de trouver la possibilité de vivre dignement dans son pays dans le respect de sa dignité, de sa liberté de penser et d'agir et de ses droits humains. Toutefois, Tardis (2018) conclut ses analyses en faisant le constat selon lequel le migrant qui migre entreprend de traverser des frontières politiques et administratives pour un minimum de temps. Elle inclut, les mouvements de réfugiés, les personnes déplacées et les migrants économiques. Situation et processus qui amène cet auteur à définir les types de migrations.

1.1.4. Facteurs migratoires

Les facteurs migratoires sont compris comme les conditions des Etats, des communautés et des individus qui éveillent un désir de changement qui produit, par la suite, les « aspirations à migrer ». Les facteurs sont donc considérés comme les conditions sociales et politiques qui poussent les personnes à migrer (surtout la pauvreté, la répression, les situations de conflit et la violence). Ce processus tient compte de l'état du migrant dans sa situation de départ. C'est en ce sens qu'un migrant désigne toute personne qui quitte son lieu

de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale. Cette approche fonde l'appréhension de la migration comme étant centrée une décision individuelle. Car selon Musacchio et d'Albis (2018) avant de prendre la décision de quitter son lieu de résidence, l'individu examine les coûts et les bénéfices liés à la migration potentielle. Ils considèrent cette démarche des facteurs migratoires comme étant micro-individuelles. Qui est un cadre se basant sur les caractéristiques individuelles pour expliquer le volume, ainsi que les courants et contre-courants migratoires.

Ils partent du postulat que la migration est le résultat d'un calcul individuel fondé sur les facteurs d'attraction. Puisque constatent – ils, il n'existe pas de cause unique au phénomène migratoire. Ce qui leur a permis d'introduire le concept d'opportunités intermédiaires entre le lieu d'origine et le lieu de destination. Ils précisent que ce ne sont pas tant les caractéristiques objectives que les perceptions individuelles des lieux d'origine et de destination qui provoquent la migration. Parmi les facteurs qui interviennent dans le processus migratoire, Musacchio et d'Albis (2018) mentionnent les contacts personnels et les sources d'information existant dans le lieu de destination. Mais outre les notions de facteurs d'attraction et de répulsion et de facteurs intermédiaires, ces auteurs feront également allusion aux lois migratoires.

Toujours selon Musacchio et d'Albis (2018) le migrant est vu comme un individu rationnel dont la décision de migrer découle d'une évaluation négative de sa situation actuelle et positive des revenus espérés au lieu de destination, et cela compte tenu du coût de la migration. C'est le modèle « couts-bénéfice » qui est l'une des caractéristiques principales des logiques micros - individuelles. Car les rapports sociaux de production et de reproduction des pays africains sont tels que les individus, les ménages et les familles sont obligés de développer des stratégies de survie, dont les migrations. Celles-ci assurent à la famille ou au ménage une place au sein des rapports sociaux du milieu de destination, ce qui leur permet d'y réaliser la production-reproduction extra-locale, et vice-versa (p.56). Aussi, ces auteurs pensent également que l'existence des membres extra-locaux instaure une interaction entre eux et les membres locaux, dont la nature et l'intensité dépendront de leur plus ou moins forte insertion au milieu de destination, laquelle dépend à son tour des rapports sociaux au milieu d'origine, du sexe du migrant, et de sa classe sociale. En influant sur les rapports sociaux respectifs, cette interaction dynamise la production-reproduction, le comportement démographique et le statut social des membres familiaux, locaux et extra-locaux.

Dans la logique macro- économique des facteurs du phénomène migratoire, il s'agira d'après Simmons (2018) d'évaluer la relation du couple production – développement qui est ici mis en jeu par les migrants d'une part et d'autre part sur les migrations nettes (soldes migratoires nets et intentions des migrants de demeurer ou non dans les nouveaux lieux de résidence). Puisque Simmons (2018) pense que si l'analyse de la migration au niveau macro doit viser à montrer la responsabilité des structures de production sur le phénomène, c'est, pense-t-il, la façon avec laquelle les ménages et les individus composent avec ces structures de production, via la migration et réussissent leurs stratégies qu'il faudrait viser au niveau micro. Dans ce sens, la migration n'est pas seulement un phénomène passif par rapport aux structures de production ; au contraire, elle peut aussi les influencer, positivement ou négativement. Pour le démontrer, il affirme qu'il faudrait disposer de données sur les mécanismes d'insertion des migrants dans les nouveaux milieux ; leurs relations avec les communautés d'origine ; leurs caractéristiques avant et après la migration ; leurs opinions sur la migration ; leurs biographies migratoire, professionnelle et familiale ; etc.

Ajouter à cette logique macro – économique, Neven Mimica (2018) à fait le constat selon lequel d'autres facteurs entraient en jeu. Il s'agit selon lui des causes structurelles qui seraient des circonstances négatives d'ordre politique, économique et social, susceptibles d'être accentuées par des conditions environnementales. Il a distingué ces causes dites structurelles de celles que l'on pourrait qualifier de « causes conjecturelles », comme les conflits armés, les guerres civiles et d'autres formes de violence. C'est pourquoi il propose de penser les migrations « de l'intérieur », en se plaçant du point de vue des premiers acteurs de la migration (les candidats au départ, les personnes ayant déjà migré, leurs proches) car, dans la décision de migrer, le contexte et l'environnement n'ont pas plus d'influence que les dispositions propres à l'individu, et réciproquement. L'enjeu étant de tendre désormais vers une compréhension fine, complexe et en phase avec la réalité des causes des migrations Neven Mimica (2018, p.18). C'est à ce niveau que se situe le concept de déplacé interne, élément nécessaire à la compréhension des types de migration.

In fine, les recherches sur la migration ont principalement été guidées par des hypothèses concevant le phénomène comme un mouvement unique qui va d'un lieu de départ vers un lieu d'arrivé (destination). Ce schéma circulaire des logiques d'action des acteurs, impose de tenir compte du lieu d'arrivé, qui constitue l'espace où les migrants vont s'installer et envisager leurs nouvelles existences dans un mouvement de construction et de co-

construction. Il s'agit donc selon Dureysseix (1983) d'un nouveau cadre de vie qui donnera au migrant des nouvelles possibilités d'adaptation.

1.2. DYNAMIQUE MIGRATOIRE ET CADRE D'ACCUEIL

1.2.1. Notion de cadre : Qu'est-ce qu'un cadre ?

Concept issu de la théorie psychanalytique, le cadre est la partie fixe, prédéfinie par « l'aidant », partie non négociable, d'une action d'aide. Le cadre recouvre la partie méthodologique et technique de la praxis, et son pôle « scientifique » ou théorique. Il est référé au pôle axiologique. Sa cohérence en dépend. Le cadre est le versant de la maîtrise et de la responsabilité du rééducateur, celui-ci se portant garant de son respect. En tant que partie fixe, le cadre s'oppose au processus, mais le permet. Sans cadre, sans encadrement, sans limites, il ne peut y avoir de processus (*Dictionnaire Encyclopédique de la santé*, 2000).

Pour Dureysseix (1983) le cadre, c'est un mot très galvaudé devant l'impuissance que nous avons à gérer des situations sociales qui nous reviennent de plus en plus souvent en boomerang, du fait du déclin de la figure paternelle. Alors, le cadre est invoqué comme nous évoquerons une divinité qui par magie nous tirerait de l'ornière. Où quelque chose se tient dans la tension entre ce qui est interdit et ce qui est permis. Le cadre, communément carré ou rectangle, vient mettre une limite et empêcher de tourner en rond. Il définit un espace cerné, bordé et repérable de tous. De plus, il est valable pour tous et met chacun objectivement à égalité. C'est lui qui fait autorité. Il est le lieu jusqu'où on peut aller trop loin sans se perdre, sans se mettre en mal ni en principe en faire aux autres.

Il est un principe de réalité qui vient mettre un terme au sens de limite, à la pulsion de jouissance, sans cesse recherchée par l'être humain. Le cadre se trouve être là pour rappeler à l'ordre. A l'ordre social ou moral qui permet le maintien de l'espace et créer la dynamique de la culture, c'est-à-dire de ces éléments, de ces objets qui sont en partage ensemble et sur lesquelles sont sublimées les pulsions. Sans lui, c'est le chaos qui guette le haut lieu de la confusion. Le lieu dans lequel on peut jouir de soi-même en toute quiétude dans l'indifférenciation de l'imaginaire. Le lieu de l'unicité sans partage. Par le cadre, nous sommes empêchés de jouissance totale. Jouissance totale qui nous mènerait à une mort assurée mais pas assumée. Pour cet auteur, le cadre symbolise la loi du père qui vient couper, interdire, rompre cette idylle entre la mère et l'enfant. Le cadre vient mettre non seulement un empêchement à la jouissance totale, mais par là même créer un vide, une brèche, une absence dans laquelle va pouvoir se construire l'élaboration du sujet.

1.2.1.1. Notion de cadre institutionnel

Kaës (1976) attribue au cadre institutionnel trois fonctions : une fonction cadre, une fonction conteneur et une fonction transitionnelle. Pour définir le cadre institutionnel, il évoque plusieurs autres auteurs qui se sont intéressés à cette question. Selon Pinel cité par Kaës (1976), le cadre institutionnel constituerait un environnement facilitateur, un support à la mentalisation, qui serait doté d'une fonction de conteneur potentiel. Il exercerait ainsi une fonction symboligène et individualisante liée à sa capacité à contenir et à transformer les éléments pulsionnels émis par les patients. Pour Gaillard cité par Kaës (1976), le cadre institutionnel est une arrière scène, un arrière fond silencieux. Tout espace clinique inséré dans une institution qui fait partie constituante de l'appareil psychique institutionnel et s'articule avec l'ensemble des espaces de l'institution, qui :

Dans sa fonction « cadre » sert de planque, de lieu de dépôt du "négatif" (Bleger, Kaës). La pulsion de mort se loge dans la structure et dans l'organisation sous les couverts les plus honorables, notamment sous celui des valeurs qui justifient le projet institutionnel, et leur (quasi inéluctable) transformation en idéologie (Kaës, 1976, p.28)

Selon Talpin cité par Kaes (1976), le cadre comporte une face inconsciente, il sert de lieu de dépôt des parties psychotiques de la personnalité comme l'a démontré Bleger; et est généralement muet. Il ne devient manifeste que dans des situations de rupture ou de crise, lorsqu'il est attaqué et remis en question. Mais il comporte aussi une face consciente, constituée par ce que Bion a appelé sa tâche primaire. Dans cette logique, Le cadre institutionnel dans sa face consciente et inconsciente s'actualise et est contenu dans le dispositif institutionnel. Comme l'indiquent Grange-Ségéral et André-Fustier cités par Kaës (1976) : adhérer à une institution suppose une complaisance inconsciente, ou un tissage d'intérêts, à ce que certains éléments non pensables de histoire de chacun pris individuellement et de l'histoire de l'ensemble institutionnel soient laissés de côté, remisés dans des « oubliettes ». Kaës (1976) souligne en effet que nous nous affilions toujours à une institution, un groupe ou un couple dans une tentative de reprise des failles de notre propre filiation.

1.2.1.2. Le cadre thérapeutique

Le cadre thérapeutique est déterminé et détermine la rencontre (la relation). Dans *Le-Penser*, Anzieu (1999) décrit le cadre thérapeutique comme la scène de rencontre de deux subjectivités préexistantes. Le thérapeute, doit garantir la qualité thérapeutique de ce cadre en tant que maintien du mouvement de la différence dans la relation. Chaque protagoniste de la relation s'implique dans la rencontre selon les quatre dimensions de celle-ci qui définissent les dimensions du cadre thérapeutique. Ces dimensions sont : le cadre spatial, le cadre temporel, le rêve, l'imaginaire, l'affect, le corps. Les quatre dimensions sont en permanence liées et influent les unes sur les autres : la relation est circulaire entre les différentes dimensions du cadre.

1.2.1.3. Le cadre spatial

C'est l'espace en tant que lieu physique réel: la salle, la situation géographique, sa configuration, le mobilier, les couleurs, la salle d'attente mais également la disposition, les différentes possibilités de positionnement, les places, les distances (entre le thérapeute et le patient), le bruit. La rencontre des subjectivités dans l'espace, les corps, fait partie de l'espace thérapeutique. L'espace en tant que lieu de rencontre psychosomatique est déterminé par les limites et processus propres à chaque protagoniste et l'espace de rencontre est le cadre co-créé par le patient et le thérapeute, ou « Espace Transitionnel » selon Winnicott. Dureysseix (1983) Pense que la distance personnelle et la distance sociale ont des conséquences considérables sur la personne qui expose, c'est dans cette optique qu'elle évoque les notions suivantes : l'espace scopique, l'espace topique, l'espace d'expression, l'espace de reflet, l'espace de réflexion et l'espace transitionnel.

1.2.1.4. Le cadre temporel

C'est le temps de la rencontre et la question est « à quel moment arrive-t-il pour le déplacé interne ? » (Dans son histoire). En observant le rythme des paroles et des pensées du déplacé interne, on s'interroge sur la temporalité de ce dernier, son rythme de vie et son rythme corporel. Existe-t-il des troubles du sommeil, de l'alimentation? Détecte-t-on une hyperactivité ? C'est la définition du rythme des séances et de leurs durées, en fonction du rythme propre de celui-ci. Selon Sara Vigil (2015) le cadre temporel, ici, occupe une fonction synchronisante pour le sujet: l'ensemble du rythme de ce dernier vient se jouer dans celui des séances : le cadre temporel doit être suffisamment ferme pour contenir les angoisses et autres affects, et suffisamment souple pour que le patient puisse se l'approprier.

Le cadre temporel peut être modulable en fonction de l'évolution des processus de prise en charge. L'objectif est que le cadre permet au déplacé interne de trouver, construire son propre rythme.

1.2.2. Le cadre d'accueil comme espace de construction de l'existence du migrant/déplacé interne

Pour Hamed Banounin (2017) la relation, l'espace et le temps des processus adaptatifs sont investis par le déplacé interne en fonction de son imaginaire, au travers du processus de projection: au sein du cadre de la relation thérapeutique, le déplacé interne met en scène sa subjectivité. La personne du thérapeute fait partie du cadre et devient également support de projection: le transfert. Le cadre thérapeutique doit contenir cette projection afin de permettre au déplacé interne de prendre son propre fonctionnement subjectif comme objet d'analyse. Le cadre d'accueil est un espace de projection du corps: un processus d'objectivation de soi qui permet un certain regard sur soi-même. Le cadre d'accueil comprend l'invitation au rêve ; c'est une place primordiale qui est donnée au rêve dans la relation, dans l'espace thérapeutique, en tant qu'il est considéré comme un élément très important de la personne permettant un mouvement de transformation de soi lorsqu'il est mis au travail.

L'objectif est une subjectivation du déplacé interne dans sa relation à son nouveau milieu d'existence, c'est à dire une liberté qui lui est donnée de devenir ce qu'il souhaite devenir. Cependant l'objectif de construction n'est pas de retenir tous les symptômes, dont certains peuvent être des béquilles pour le déplacé interne et il y aurait un danger pour celui-ci, à les lui enlever. La subjectivité de l'accueillant est également mise en jeu dans la rencontre : ses propres projections et rêves constituent aussi le cadre thérapeutique. L'éthique fondamentale du cadre est l'analyse permanente de la relation avec le patient et de ses processus : c'est la supervision. Être garant du cadre signifie pour ce sujet de savoir où il est (à quelle place), ce qu'il fait et pourquoi il le fait, ce qu'il ressent.

1.2.3. Le cadre d'accueil comme espace de construction de l'affect et du corps

Le cadre affectif est défini par l'ensemble des affects éprouvés dans la relation par le patient et par le thérapeute. L'affect est un concept qui lie le corps (les sensations et émotions) et l'imaginaire (les idées, images et la parole). L'affect est toujours personnel et il faut que le thérapeute fasse attention à l'identification. La psychosomatique relationnelle soutient qu'il n'y a pas de relation sans affect. Pour Ciccone (2012), tout métier relationnel entraîne donc un travail avec les affects et un partage de ce même affect. Cependant l'affect est toujours

personnel et celui ressenti par l'accueillant reste différent de celui éprouvé par le déplacé interne. Cela entraîne comme l'avait reconnu Rogers (1989), de rester dans le « comme si » mais ne jamais se mettre à la place de l'autre. Car l'identification est la différenciation. Le fonctionnement affectif du déplacé interne détermine la rencontre et constitue aussi le cadre de celle-ci. La présence affective de l'accueillant et l'attention qu'il porte sur ses affects et ceux du déplacé interne constituent également le cadre de la rencontre. Et la façon dont l'accueillant va ressentir et penser ses propres affects dans la relation lui permet de faire évoluer le cadre.

Toujours selon Ciccone (2012) le cadre en tant que lieu de rencontre, permet d'établir la relation entre l'accueillant et le déplacé interne, qui peut se penser selon les dimensions affectives, imaginaire, temporelle et spatiale. C'est en pensant la relation, le fonctionnement, à partir des concepts théoriques liés à l'expérience de la relation que l'accueillant peut poser et faire évoluer la construction de l'affect et du corps, dans la relation. Et le cadre devient dans ce sens un inconscient groupal tel que défini par René Kaës. C'est en pensant le cadre à partir de son expérience, et en le faisant évoluer que l'accueillant maintient la différence et le mouvement dans la relation. Il garantit ainsi la qualité thérapeutique de la relation, qui reste l'espace à l'intérieur duquel le déplacé interne peut venir jouer et transformer sa subjectivité, son mode d'être en relation avec le monde.

Le cadre dans lequel évolue l'adolescent déplacé interne est le cadre scolaire. L'école est un lieu d'expérimentation des stratégies d'adaptation à d'autres enfants, à des adultes, à des locaux, à des modes de penser et d'agir plus ou moins différent de ceux de la famille. C'est un lieu de vie collective avec le plaisir de découvrir, d'apprendre, de partager, de faire ensemble ; un lieu qui présente aussi des contraintes, des frustrations, des conflits. L'école est une microsociété avec la richesse et la complexité de toute vie sociale. La discipline scolaire se définit par les règles en vigueur. Elle s'articule sur : les règles comme restriction à certains comportements, les règles comme obligation et c'est ce qui fait de l'école un cadre institutionnel qui pourrait participer à construire l'image affective du déplacé interne dans sa relation à l'autre, à autrui.

Sorana Toma et Castagnone (2015) sont parvenu à démontrer que en plus de figer le phénomène dans l'espace ou le cadre, les études sur la migration ont souvent échoué à prendre véritablement en compte son caractère dynamique et en constante évolution. À cet égard, l'approche biographique développée par ces auteurs pour examiner l'évolution des trajectoires

de vie des individus dans le temps et à travers différents processus sociaux, est un outil essentiel. Cette approche est centrée sur les événements, ou transitions, dont l'enchaînement forme les trajectoires de vie des individus, également appelées parcours de vie (Sorana Toma et Castagnone, 2015, p.7). Étant donné l'interdépendance des trajectoires dans les différents domaines de la vie d'un individu, un événement dans un parcours peut provoquer des changements de statut dans d'autres domaines. La contribution la plus importante de l'analyse biographique des migrations est de le conceptualiser comme un phénomène intrinsèquement dynamique et de le restituer dans le cadre plus large des parcours de vie des individus. L'examen des biographies des déplacés interne permet de mieux comprendre la façon dont les individus construisent leur parcours de vie en termes de mobilité géographique, mais aussi sociale, économique et professionnelle.

1.3. CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU DEPLACÉ INTERNE

La construction de son identité personnelle est un processus qui requiert de la part de tout adolescent un long travail d'élaboration ? Des phases ou des périodes peuvent être distinguées dans le cours de ce processus, et de nombreux auteurs en ont proposé des découpages parmi les plus connus et les plus explicatifs.

1.3.1. Notion d'identité

Selon le Dictionnaire historique de la langue française revu et corrigé (2012) le mot *identité* est un emprunt au latin *identitas* qui signifie qualité de ce qui est le même. Il était considéré au début du XIV^e siècle comme étant le caractère de deux objets identiques. Il est ensuite repris au milieu du XVIII^e siècle par certains philosophes pour désigner le caractère de ce qui est permanent et le caractère de ce qui est un. En droit et dans l'usage courant, il désigne le fait pour une personne d'être un individu donné et de pouvoir être reconnu comme tel. Selon Dubar (2001) l'identité est le sentiment que l'on a d'être une personne unique avec son histoire singulière et de sa continuité temporelle. Chaque individu possède sa propre connaissance identitaire. Cela signifie que l'identité est d'abord appréhendée comme un phénomène individuel. Mangard (2013) définit l'identité comme étant un processus qui se construit progressivement tout au long de la vie, il est dynamique et s'exerce tout au long de l'existence. L'identité a des caractéristiques subjectives et objectives. Le sentiment d'identité subjective renvoie au sentiment de son individualité, de sa singularité, d'une continuité dans l'espace et dans le temps.

Dans le champ de la recherche, la notion d'« *identité* » est utilisée la plupart du temps dans une acception « eriksonnienne ». Car Erikson (1968) fut le premier auteur à associer le concept d'identité au développement de l'adolescent. Selon sa théorie, la crise d'identité, l'atteinte d'un sentiment d'identité en dépit des sentiments de confusion identitaire caractérise la crise normative de l'adolescence. Erikson écrit par exemple que, comme résultat du travail intégratif du moi (ego) synthèses et resynthèses du moi, une configuration d'identité est progressivement établie au long de l'enfance. Il s'agit d'une configuration qui « intègre progressivement des données constitutionnelles, des besoins libidinaux idiosyncrasiques, des capacités privilégiées, des identifications signifiantes, des défenses efficaces, des sublimations réussies et des rôles acceptables » (Erikson, 1968, p.163).

Pourtant, Erikson lui aussi donne au concept d'identité des connotations différentes. « Tantôt il semble se référer à un sentiment conscient d'unicité individuelle, tantôt à une force inconsciente poussant à la continuité de l'expérience, tantôt encore à une solidarité avec les idéaux d'un groupe » (p.208). Il a cependant tenté de préciser les éléments centraux de l'identité en les situant, dans quelques descriptions souvent citées, au niveau de l'expérience individuelle de soi : un sentiment d'identité est « un sentiment d'unité personnelle vécue (sameness) et de continuité historique » (p.17) ; et dans une définition plus élaborée : « Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle est basé sur deux observations simultanées : la perception de l'unité de soi et de la continuité de sa propre existence dans le temps et l'espace, et la perception du fait que les autres reconnaissent son unité et sa continuité » (p.50).

Dans l'approche psychologique et très généralement de l'identité, ce concept signifie la reconnaissance de ce que l'on est, par soi-même ou par les autres ou encore, selon Bourdieu, cité par Galligani (2010, p.13), renvoie à « *cet être perçu qui existe fondamentalement par la reconnaissance des autres* ». Il concerne le système des sentiments, des stratégies et des représentations par lequel le sujet se singularise. L'identité c'est ce qui rend une personne semblable à elle-même et différente des autres. Mais ce serait faussé de réduire un individu à une seule identité du fait qu'il existe une grande variété de catégories auxquelles il appartient simultanément. L'identité coordonne, en effet des identités multiples associées à la personne (identité linguistique, sociale, religieuse, culturelle, sexuelle, etc.).

1.3.1.1. La construction de l'identité selon la psychanalyse

Dans sa (seconde) théorie de l'appareil psychique, Freud (1913) distingue trois instances, le ça, le moi et le surmoi. Le ça constitue le pôle pulsionnel de la personnalité ; il contient ce que Freud a appelé les pulsions, c'est-à-dire l'ensemble des désirs inconscients que l'individu devrait pouvoir assouvir. Ces pulsions, chargées de toute l'énergie vitale de l'individu, tendent non seulement à se réaliser, malgré l'état de refoulement dans lequel cherchent à les maintenir le moi et le surmoi mais également à devenir conscientes, c'est -à-dire à entrer dans le champ de la conscience malgré la censure dont ils sont victimes de la part de ces mêmes instances. Le surmoi joue le rôle de juge, de censeur à l'égard du moi, du ça et des pulsions mais aussi le rôle de réservoir des exigences culturelles et sociales enseignées par l'éducation et la religion. Il se constitue par intériorisation des exigences et des interdits parentaux.

Le moi (*dasIch* en allemand), rappelle Freud (1913) occupe une position de médiateur entre le ça et ses revendications pulsionnelles d'une part, le surmoi et les exigences de la réalité d'autre part. Son rôle consiste en particulier à donner aux pulsions des formes socialement et culturellement acceptables, afin que l'énergie dont elles sont chargées puisse être régulièrement relâchée. On peut donc dire qu'il est chargé des intérêts de la totalité de la personne. Le développement de la personnalité, selon cet auteur, est directement le reflet de cette dynamique de conflit entre les diverses instances qui la composent. Selon lui, Au tout début de l'enfance, ni le moi ni le surmoi ne sont encore bien constitués. Règne alors une période de dominance du ça et de la recherche de satisfaction immédiate des besoins. Mais ces besoins sont d'abord oraux et anaux, centrés prioritairement autour de l'ingestion et de l'élimination de la nourriture. Ce n'est que plus tard qu'ils se colorent de sexualité; l'intérêt de l'enfant se porte alors sur les parties génitales, zones de plaisir par excellence, en même temps qu'il ressent une poussée grandissante d'affection et d'amour pour le parent du sexe opposé, la mère pour le jeune garçon et le père pour la jeune fille.

Cette période culmine alors entre 3 et 5 ans dans le célèbre Complexe d'Œdipe, cet ensemble ambivalent de désirs amoureux que l'enfant éprouve à l'égard du parent de sexe opposé et de rivalité avec le parent de même sexe (voir aussi le mythe d'Œdipe). Devant l'absence persistante de la satisfaction espérée, le complexe d'Œdipe décline alors et donne lieu à une période dite de latence au cours de laquelle les pulsions que le ça tente de faire émerger sont relativement peu chargées d'énergie et, de plus, souvent acceptables aux yeux du

surmoi et de la conscience individuelle et collective. Avec la puberté, les désirs sexuels reprennent de l'importance et le ça l'emporte à nouveau temporairement sur le moi.

1.3.1.2. Evolution de l'identité à l'adolescence selon Anna Freud

Si dans les premiers temps de la théorie psychanalytique, l'accent était davantage mis sur le ça, sur les productions et les mécanismes de l'inconscient (on parlait même de psychologie des profondeurs), l'étude du moi et du travail qu'il réalise s'est progressivement imposée comme une dimension fondamentale de la théorie. C'est Anna Freud (1982), la propre fille de Freud, qui a fortement contribué à développer notre compréhension de cette instance de la personnalité, des mécanismes de défense dont elle dispose pour assurer sa tâche, face aux exigences souvent contradictoires du ça et du surmoi, et de son développement de l'enfance à l'âge adulte. A la pré-puberté, « le processus physiologique de la maturation somatique sexuelle s'accompagne d'une reviviscence des processus pulsionnels et se constitue par une poussée de la libido à l'intérieur du psychisme. L'équilibre des forces, si péniblement établi entre le moi et le ça se trouve modifié et rompu et les conflits intérieurs entre les deux instances renaissent. » (Anna Freud, 1982, p. 135). L'accroissement d'énergie investit indifféremment de toutes les pulsions du ça. Ainsi s'explique, aux yeux des psychanalystes, le regain des conduites agressives, l'explosion de l'appétit ou la petite délinquance de la préadolescence.

Aussi, elle constate qu'à la maturité corporelle, c'est-à-dire au début de la véritable puberté, les pulsions génitales acquièrent « une plus grande importance psychique alors que les tendances pré-génitales sont reléguées à l'arrière-plan » (Anna Freud, 1982, p. 137). Mais, dans ce conflit permanent entre le moi et le ça, chaque fois que les exigences pulsionnelles se renforcent, se renforcent aussi les efforts défensifs du moi. De nouveaux mécanismes de défense, typiques de l'adolescence, sont alors élaborés pour contrer le ça : l'ascétisme et l'intellectualisation. Dans une certaine mesure, L'ascétisme consiste à opposer aux forces instinctuelles une interdiction stricte, à refuser tout ce qui, de près ou de loin peut rappeler la sexualité. Ainsi s'expliquent selon Anna Freud (1982), l'adoption d'une moralité quelque peu rigide, le refus de toute élégance, l'exposition du corps à tout danger (chaud, froid, risques de blessure, etc..) mais aussi la réduction des besoins au strict minimum, en termes d'alimentation, de sommeil, d'attention. Des conduites comme la prise de risque, la négligence vestimentaire, les efforts physiques excessifs ou même l'anorexie mentale ne sont pas sans rappeler une telle attitude.

Mais tous les adolescents ne recourent pas nécessairement à ce mécanisme pour se défendre contre la violence de leurs pulsions et l'angoisse qui y est associée; un autre mécanisme de défense de cette période est l'intellectualisation. Profitant des progrès qu'il réalise dans son développement intellectuel et dans la maîtrise de son raisonnement (voir le développement cognitif et le stade des opérations formelles), l'adolescent va se lancer dans la réflexion abstraite, les discussions interminables de questions « d'une portée universelle telles que celles de la religion ou de la libre pensée, des divers régimes politiques, de la révolution ou de la soumission à une autorité ou encore de l'amitié sous toute ses formes » (p. 148). Mais toute cette belle activité mentale n'a guère de retentissement sur son comportement réel. La compréhensive sympathie pour autrui dont il fait étalage ne l'empêche nullement de se montrer grossier et sans égard envers son entourage. Sa conception élevée de l'amour et des devoirs qui incombent aux amoureux n'atténue ni son infidélité ni la dureté dont il se rend coupable dans ses changeantes amourettes. Tout en s'intéressant, souvent beaucoup plus qu'il ne le fera plus tard, aux questions sociales, il n'en est pas pour autant mieux adapté à la vie en société. La diversité de ses intérêts n'empêche pas non plus l'adolescent de tout concentrer sur un seul point : la préoccupation de sa propre personnalité.

Toutefois, selon Blos (1987) la construction de l'identité à cette période est un lent processus qui trouve son origine et sa raison dans la nécessité de se séparer progressivement du premier objet d'investissement que constituent les parents et la mère en particulier, sans perdre son «*équilibre*». Car dit-il :

Tout le développement de la personnalité pendant l'adolescence vise à intégrer dans un tout le nouvel acquis maturationnel de la puberté et les modes plus anciens, et éprouvés, de maintien de l'équilibre. Ce processus d'intégration assure une continuité dans l'expérience du moi qui facilite l'émergence d'un sentiment de soi stable : le sentiment d'identité (Blos, 1967, p. 69)

Ce développement passe par des étapes successives appelées phases dont les limites d'âge ou de durée ne peuvent être fixées clairement. De façon qui n'est pas sans rappeler la perspective de Piaget sur le développement cognitif, Blos voit dans ces étapes successives des développements visant à fournir au moi une meilleure adaptation à la réalité extérieure et aux exigences issues de son monde intérieur. A la différence de Piaget, par contre, Blos considère que le rythme de passage à travers ces différentes phases peut être très différent d'un individu

à l'autre, différences qui expliquent du même coup la grande diversité des adolescences. Blos définit plusieurs phases dans la construction de l'identité chez l'adolescent. Il parle de période de latence, de préadolescence, de première adolescence, d'adolescence proprement dite, d'adolescence tardive et de post adolescence.

1.3.1.3. Les étapes de la construction de la personnalité selon Erikson

Erikson (1972) reprend l'idée de stades à franchir et de traces que leur franchissement laisse gravées dans la personnalité de chacun ; mais, à l'instar d'Anna Freud et de Blos (1967), il réduit considérablement l'importance accordée aux forces de la libido et au ça et reporte son attention sur la construction du moi et de l'identité personnelle. A la différence de ces derniers cependant, Erikson accorde beaucoup de place dans cette construction à l'interaction entre l'être en devenir et son environnement social. Pour lui, l'identité d'un individu est une entité tripartite, le produit d'une interaction entre des données biologiques de base, un certain parcours individuel à travers l'enfance puis l'adolescence et les rôles et positions que l'individu, en se développant, va pouvoir prendre dans le monde dans lequel il vit.

Erikson (1972) découpe la vie de l'individu en 8 étapes d'inégales longueurs mais qui toutes se franchissent par le dénouement plus ou moins heureux de ce qu'il a appelé une crise; si elle est bien négociée, chaque crise permet à l'individu de sortir «*élégamment*» du stade antérieur et de rentrer dans le stade suivant sans que ne se fixent dans sa personnalité des traces négatives du franchissement du stade précédent. Toutefois lors de chacune de ces crises, l'individu fait preuve d'une vulnérabilité accentuée qui peut conduire à une mauvaise négociation de la crise.

Cette difficulté laissera alors dans la personnalité du sujet des traces plus ou moins profondes. Ainsi, par exemple, le bébé traversera à la fin de la première année une crise de confiance, qui, si elle est bien négociée, en fera un être fondamentalement confiant dans son environnement, mais qui, en cas de difficulté, peut également le conduire à développer une suspicion latente à l'égard des gens et une crainte endémique de l'avenir. Point de passage d'un premier état d'équilibre partiel à un état d'équilibre plus évolué, la crise joue donc pour Erikson un rôle structurant fondamental dans le développement de la personnalité de tout individu.

La crise de l'adolescence, pour Erikson (1972) est celle de la formation de son identité. C'est durant cette période en effet que l'adolescent va tenter de se positionner sur le plan

professionnel, idéologique et sexuel. S'il parvient, durant l'adolescence à rendre ses choix cohérents, que ce soit tout naturellement ou au contraire au travers moult tempêtes, il sortira de l'adolescence avec un sentiment d'unité, la conviction de constituer une entité homogène et stable, qui réagit aux situations qu'il rencontre de façon cohérente; si par contre, il ne parvient toujours pas à effectuer ces choix ou qu'il s'avère incapable de les intégrer dans une image cohérente de lui-même, la crise qui en résultera se dénouera de manière insatisfaisante et le jeune adulte qu'il devient en gardera une impression de confusion, quant à l'image qu'il peut se faire de lui-même ou qu'il laisse chez les autres, sa personnalité propre, sa position sociale, son rôle et les attentes de la société à son endroit.

1.3.1.4. Les statuts identitaires selon Marcia

Marcia (1966) reprend les idées d'Erikson et les développe de la manière suivante. A un moment donné de son développement, l'individu peut se retrouver dans différentes positions par rapport à la construction de son identité: c'est ce que Marcia a appelé son statut identitaire. S'il est au milieu de sa recherche d'identité, c'est-à-dire s'il explore activement différentes options en matière de choix professionnel, idéologique ou sexuel, l'individu se trouvera dans une phase de transition, que Marcia (1966) qualifie de moratoire, reprenant un terme qui figure déjà chez Erikson. S'il n'a pas ou pas encore fait ses choix en la matière, un individu sera dans une phase dite d'identité diffuse (le terme est ici moins négatif que celui de confusion qu'utilisait Erikson, parce qu'il doit pouvoir s'appliquer aussi bien à la situation d'avant la crise qu'à celle qui suit son dénouement malheureux). Si par contre ces choix sont faits, raisonne Marcia (1966), deux options sont encore possibles. Il se peut, comme le proposait Erikson, que l'individu ait fixé ceux-ci au terme d'un processus de recherche et d'exploration active, de crise; on qualifiera alors son statut d'identité mûrie ou achevée (*achieved identity* en anglais). Mais il se peut aussi qu'il ait fait ses choix sans véritable crise, en particulier parce qu'il ne fait que reprendre à son compte des choix faits pour lui par son entourage; ainsi, tel fils de commerçant ou de fermier sera commerçant ou fermier pour reprendre l'exploitation de son père. L'identité professionnelle ainsi acquise sera dite héritée (*foreclosed* en anglais).

1.3.1.5. Evolution des statuts identitaires avec l'âge

A un âge donné, chaque individu peut se trouver dans un statut différent, même si les proportions de sujets appartenant à la troisième et à la quatrième des catégories ci-dessus deviennent naturellement plus importantes à mesure qu'on avance dans

l'adolescence, alors que le nombre d'individus présentant toujours une identité diffuse diminue avec le temps. Les changements de statuts possibles ne sont pas non plus unidirectionnels, c'est-à-dire, par exemple, qu'une phase de moratoire peut déboucher sur une phase d'identité mûrie mais elle peut tout aussi bien conduire à une phase d'identité diffuse. Cette constatation est importante car elle introduit dans le modèle la possibilité de régressions momentanées. La recherche montre également que le statut identitaire influence le comportement sur plus d'un plan et corrèle souvent de manière significative avec des dimensions particulières de la personnalité. Par ailleurs, Waterman et ses collaborateurs (1985) montrent que tout individu, à un moment donné de son développement, n'est pas non plus nécessairement au même statut dans les différentes dimensions

1.3.1.6. La formation de l'identité sociale

Construire à partir des multiples expériences que l'on peut faire et des multiples identités partielles sous lesquelles on opère dans diverses situations, une identité unique, l'identité, est, on vient de le voir, une tâche importante et complexe pour l'adolescent et le jeune adulte. Mais la formation de l'identité comporte un autre aspect, celui de la prise en charge progressive de différents rôles sociaux. Dans cette perspective, la formation de l'identité d'un individu est vue comme faisant partie du processus général de socialisation de l'individu.

Dubet (2002) considère identité sociale comme l'ensemble des rôles, statuts, et fonctions que l'individu va embrasser dans la société dans laquelle il va prendre place. C'est l'identité que l'adolescent se construit sur les plans professionnel, sexuel, religieux et socio-politique, c'est-à-dire la formation et la carrière à laquelle il se destine, son identité hétéro ou homosexuelle homme ou de femme, sa disponibilité à effectuer les activités généralement attribuées aux hommes ou aux femmes, l'église et les valeurs éthiques auxquelles il veut croire et la nature de son engagement pour la vie de la communauté et les modèles de société qu'il entend défendre. Selon Dubar (2000), les constructions et les reconstructions de l'identité passent, par l'héritage des générations précédentes ainsi que par les stratégies identitaires déployées dans les institutions traversés et transformés par les individus.

Ces identités ne sont ni des expressions psychologiques de personnalités individuelles, ni des produits de structures ou de politiques économiques s'imposant "d'en haut", mais des constructions sociales faisant interagir trajectoires individuelles et systèmes (Dubar, 2000, P.5)

Cette construction identitaire tire ses appuis théoriques de différentes sources. D’abord, les premières identités se fabriquent par assimilations et accommodations successives (Piaget), ainsi que par le développement de capacités, de règles et de valeurs propres aux groupes sociaux d’appartenance, servant ainsi à leurs socialisations ultérieures (anthropologie culturelle). Ensuite, la répartition inégale de capitaux économiques et culturels inégaux entre les individus marque les trajectoires sociales (Bourdieu). Enfin, l’individu est inséparable des changements structurels « *qui affectent les systèmes d’action et induisent des reconversions périodiques des identités préalablement constituées et des constructions mentales qui leur sont associées.* » (Berger et Luckmann, p.239; dans Dubar, 2000). Par une dynamique de déstructuration/restructuration, les configurations identitaires voient les anciennes identités se heurter, en permanence et en évolution, aux nouvelles exigences de production (Dubar, 2000). Sur fond de dualité, la construction identitaire est à la fois stable et provisoire, individuelle et collective, subjective et objective, biographique et structurelle. Le tableau 1 qui suit illustre la dualité marquant l’identité sociale selon Dubar (2000).

Tableau 1 : Catégories d’analyse de l’identité

Processus relationnel	Processus biographique
<i>Identité pour autrui</i>	<i>Identité pour soi</i>
Transaction objective	Transaction subjective
- Identité attribuée / proposée	- Identité héritée
- Identité assumée / incorporée	- Identité visée
Mécanisme d’attribution	Mécanisme d’appartenance

Source : Adaptation des travaux de Dubar (2000, p.113).

L’identité est liée à l’articulation des processus relationnels et de processus biographiques. Les processus relationnels impliquent l’identité pour autrui et engendrent des transactions objectives alors que les processus biographiques impliquent quant à eux l’identité pour soi et engendrent des transactions subjectives. Les transactions objectives s’articulent entre les individus et les autres pour accommoder l’identité pour soi à l’identité pour autrui. Les transactions dites subjectives sont internes à l’individu. Elles visent à la fois à sauvegarder une part des identifications antérieures (identités héritées), ainsi qu’à susciter le désir de

construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées). Pour Dubar (2000), l'identité pour soi et l'identité pour autrui sont des concepts inséparables et toujours à reconstruire dans un univers d'incertitude. La confrontation avec le marché du travail est sans doute l'enjeu identitaire contemporain le plus important. C'est dans son issue que dépend à la fois l'identification par autrui de ses compétences, de son statut et de possibilités professionnels, de même que la construction par soi de son projet, de ses aspirations et de son identité possible : projection de soi dans l'avenir, anticipation d'une trajectoire d'emploi et mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, voire de formation. (Dubar, 2000).

Tel que le présente le tableau 1, la transaction subjective passe par les identités héritées et visées. La trajectoire antérieure est continuellement en rupture et en décalage avec la projection de soi dans l'avenir. L'articulation de transactions objectives et de transactions subjectives engendrent à la fois des compromis intérieurs entre identité héritée et identité visée, mais aussi des négociations extérieures entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi. (Dubar, 2000) Le tableau 2 qui suit aborde de son côté l'opérationnalisation des processus identitaires.

Tableau 2 : Processus identitaires typiques « adaptés »

Identité pour soi	Identité pour autrui	Transaction objective	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction subjective	Continuité	Position 1. Promotion (interne)	Position 3. Blocage (interne)
	Rupture	Position 2. Conversion (externe)	Position 4. Exclusion (externe)

Source : Dubar (2000) dans socialisation et construction des identités sociales. p.234

« Les identités construites sur le mode de la continuité impliquent un espace potentiellement unifié de réalisation, un système de formation à l'intérieur duquel les individus mettent en œuvre des trajectoires continues » (Dubar, 2000, p.235). En position 1, lorsque les transactions subjectives (opérées sur soi par soi) sont reconnues par les transactions objectives entretenues avec l'institution et les agents sociaux, elles peuvent mener à la légitimation de l'identité par l'individu. Ce dernier se voit ainsi reconnu, encouragée, confirmé, dans un processus de promotion concernant une identité. En position 2, si les transactions subjectives

sont non-reconnues par les transactions objectives avec l'institution, elles mènent à un blocage dont les répercussions peuvent être de ne pouvoir entrevoir la possibilité de pouvoir poursuivre l'expression de soi-même au sein de cet environnement, par exemple de son projet professionnel au sein de l'institution scolaire. L'individu est ainsi invalidé, refusé, infirmé, dans un processus de blocage concernant une identité pour soi. En position 3 et 4, Dubar (2000) souligne que les identités construites sur le mode de la rupture impliquent au contraire une dualité entre deux espaces et une impossibilité de se construire une identité d'avenir à l'intérieur de l'espace producteur de son identité passée. Ainsi, pour trouver ou retrouver une identité, il faut changer d'espace. L'identité projetée peut être survalorisée ou dévalorisée par rapport à l'identité héritée, elle est en rupture avec elle. En position 3, si les transactions subjectives se voient être reconnues par les transactions objectives, on se retrouve alors dans un processus de conversion d'une identité incertaine au sein d'un environnement donné. C'est la personne qui ne se reconnaît pas, elle doit s'ouvrir à une reconstruction de son identité. En position 4, si les transactions subjectives se voient être non-reconnues par les transactions objectives, l'identité se retrouve alors dans un processus d'exclusion, atteignant une identité menacée. Ici, la personne ne se reconnaît pas et elle n'est pas reconnue, amenant une pression forte à la mobilité et à la reconstruction identitaire.

Au regard de tout ceci, on constate que comme toute structure cognitive, ces cadres identitaires sont des substrats permettant la représentation, le jugement et l'action. Ils constituent le soubassement cognitif tant de la représentation d'autrui et de soi-même que de la construction de soi dans certaines « formes identitaires ». Dans cette perspective, une « forme identitaire » est définie comme une vision d'autrui ou de soi-même ou comme une construction de soi selon la structure d'un cadre identitaire déterminé. Parmi ces formes identitaires, il convient de distinguer les formes identitaires subjectives : celles dans lesquelles l'individu se perçoit et se construit. La construction de soi dans une forme identitaire subjective conduit, selon toute vraisemblance, l'individu à assigner certaines valeurs par défaut particulières aux attributs du cadre sous-jacent.

Les approches évoquées jusqu'ici soulignent toutes les caractères déterminés de la construction de soi : le sujet humain se fait soi en se rapportant à soi de telle ou telle manière déterminée ou en se construisant dans telle ou telle forme identitaire en référence à tel ou tel cadre identitaire déterminé. Dans une telle perspective, rien ne caractérise de manière universelle le sujet psychologique humain. L'unité du sujet ainsi conçue n'est que celle d'une structure en évolution. La communauté constitue ainsi, dans une certaine mesure, une personne.

Il devrait y avoir quelque chose comme la conscience personnelle dans des corps de personnes qui se trouvent dans une combinaison intime et intense. Cela ne signifie pas que notre soi le plus intime pourrait se dissoudre dans les relations sociales. En effet, le soi – comme n’importe quelle autre chose – possède en effet un aspect de « *priméité* » : il existe indépendamment de ses relations aux autres, de manière unique en tant que totalité qualitative, comme possibilité de multiples déterminations.

1.4. MODELES EPISTEMOLOGIQUES SOUS – JACENTS A LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

La théorie est l’hypothèse vérifiée après qu’elle ait été soumise au contrôle du raisonnement et de la critique. Deux cadres théoriques constituent les modèles épistémologiques sous – jacents à la construction identitaire du déplacé interne. Il s’agit de la théorie du cadre de Kaës et de la théorie sociale cognitive de Bandura.

1.4.1. La théorie du cadre

Les éléments du cadre de la cure psychanalytique ont été décrits par Freud dès 1904 sous le nom de « *procédé* ». Kaës (1979) le reprend pour introduit une notion de cadre abstrait, conceptuel. Selon cet auteur, la fusion primitive avec la mère serait le cadre initial de l’individu sûr et grâce auquel va se construire son Moi différencié. Le cadre est la partie la plus primitive et la moins différenciée de la personnalité. C’est « l’élément fusionnel Moi-corps-monde, de l’immuabilité de laquelle dépendent la formation, l’existence et la différenciation (du Moi, de l’objet, de l’image du corps, de l’esprit, etc.) » (Kaës, 1979 p.265). Le Moi et le non-Moi se construisent à partir des relations stables, de la présence-absence de la mère, des relations qui apportent gratification et frustration. La permanence, la sécurité et la continuité du cadre apporté par la mère, sont intériorisées progressivement par l’enfant. Le cadre serait le non-Moi. L’identité dépendrait de la manière de gérer ou de maintenir le non-Moi (Kaës, 1979 p.266).

Toute institution sociale, comme la famille, ou tout groupe, ou encore toute relation qui présente des caractéristiques de durée, de normes et d’attitudes, sont des institutions, des cadres, correspondant à des « *non-Moi* ». Ils se retrouvent « dépositaires de la partie psychotique de la personnalité, c’est-à-dire la partie non-différenciée et non-dissoute des liens symbiotiques primitifs » (p.263), présente chez tout individu. Ces cadres sont à la fois délimitation de l’image du corps et noyau de base de l’identité (p. 257). L’identité se structure par l’appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti. Le cadre constitue

alors « *un étai* » à la personnalité, un « récepteur de la symbiose » (p.260), ce qui permet à la personne, comme le fait le bébé en prenant appui sur sa mère, de développer son Moi. Dans le prolongement de ses travaux sur le groupe, Kaës (1979) suggère que le cadre institutionnel a trois fonctions : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle.

1.4.1.1. Fonction cadre

Selon Kaës (1979) le cadre est une présence permanente sans laquelle le moi ne peut se constituer ni se développer. Il est un non-processus, c'est-à-dire une série d'invariants à l'intérieur des bornes desquelles le processus peut avoir lieu. Il est donc ce qui demeure permanent pour que le changement se produise. Pour Kaës (1979) le cadre est muet, nous n'en avons pas de perception consciente ni de conceptualisation tant qu'il ne fait pas défaut. C'est dans la rupture ou dans la menace qu'il apparaît. On dira donc que toute crise fait apparaître l'existence du cadre et constitue une menace à l'égard du support principal du moi, c'est -à-dire de la partie symbiotique de la personnalité. Le cadre est en effet un méta-comportement et s'il varie, le contenu varie considérablement. En fait pour chacun le cadre est dépositaire de la partie non différenciée et non dissoute des liens symbiotiques primitifs.

En ce sens, il est véritablement une institution et toute institution possède ses propriétés : l'institution est une portion de la personnalité de l'individu. Bleger cité par Kaës (1979) pense que l'identité est toujours entièrement ou en partie institutionnelle, en ce sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, une institution, une idéologie, un parti. La situation psychanalytique comprend un cadre spécifique, dont fait partie le rôle de l'analyste, l'ensemble des facteurs affectant l'espace et le temps, la technique (horaires, ponctualité, paiement, interruption, etc.). Il importe que l'élaboration de l'expérience de rupture se fonde sur l'établissement et le maintien du cadre psychanalytique, qui, en tant que tel, est le dépositaire de la continuité indifférenciée.

1.4.1.2. Fonction conteneur

Kaës (1979) pense que le conteneur représente l'aspect actif de ce support, par lequel la mère, grâce, à ce que Bion appelle sa capacité de rêverie est en mesure de modifier les projections douloureuses du bébé. La fonction conteneur permet l'utilisation du cadre. Le conteneur fournit le support actif, transformateur, aux projections imaginaires du patient. C'est par le conteneur que s'établit l'échange primordial qui, dans la symbiose, consiste dans le mécanisme primitif de l'identification projective. La propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueuses les projections imaginaires. Il doit être apte à

les recevoir, à les élaborer et à les restituer le cas échéant. C'est l'un des objectifs de l'analyse inter-transférentielle que d'assurer cette fonction dans le travail psychanalytique groupal. Mais dans des situations plus quotidiennes, la fonction conteneur est assurée par quiconque accepte de recevoir activement, de contenir et de transformer les dépôts et les projections du sujet en crise. C'est ce qui peut arriver lorsqu'un déplacé interne par exemple trouve à qui parler.

1.4.1.3. Fonction transitionnelle

Selon Kaës (1979), la transitionnalité est le passage d'un état d'union avec l'environnement à l'état où le sujet est en relation avec lui, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. Plus précisément encore, car la catégorie de l'après-coup est ici essentielle : une séparation qui a eu lieu s'élabore en rupture dans la continuité psychique et sociale (temps, espace, relations) et révèle qu'à un état antérieur d'union s'est substitué un état éprouvé comme extériorité et séparation, dans l'incertitude d'une nouvelle union. La fonction transitionnelle est le rétablissement de la capacité d'articuler des symboles d'union dans un espace paradoxale de jeu, par-delà l'expérience contraignante de la division - séparation ou de l'union-fusion. Ces trois éléments (le cadre, les fonctions conteneur et transitionnelle) sont indispensables pour que s'exerce le jeu interprétatif, ou créatif. L'analyse transitionnelle est la mise en place de stratégies assurant le rétablissement ou l'établissement de ces fonctions. L'objectif de l'analyse transitionnelle est de rendre disponible par un travail psychanalytique spécifique les ressources psychiques individuelles et intersubjectives requises pour l'élaboration du vécu critique et libérées par les déliaisons ou dérégulation consécutives de l'état de crise.

1.4.2. La théorie du groupe et du sujet du groupe

Selon Bleger (1979) il existe trois modalités à partir desquelles on peut aisément comprendre les individus ou le groupe : la symbiose, l'ambiguïté et le cadre. Car une relation humaine qui dure des années, au sein de laquelle se maintient un ensemble de normes et d'attitudes n'est rien moins qu'une véritable définition de *l'institution*. Le cadre est donc une institution à l'intérieur des limites de laquelle se produisent certains phénomènes auxquels il associe le nom de comportement. Ainsi, Bleger (1979, p.5) pense que toute institution est une partie de la personnalité de l'individu ; et cela au point que l'identité est toujours entièrement, ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti : « il est hors de doute

que les structures de l'individu créées par les institutions contribuent à conserver ces mêmes institutions ».

Mais outre cette interaction entre individu et institution les institutions fonctionnent toujours à des degrés variés comme délimitations de l'image du corps et comme le noyau de base de l'identité. Le cadre se maintient et a tendance à être maintenu (activement de la part du psychanalyste) comme invariable ; et aussi longtemps qu'il existe en tant que tel, il semble ne pas exister ou il n'entre pas en ligne de compte, de la même manière que nous ne devenons conscients des institutions ou des relations humaines, que lorsqu'elles font défaut, lorsqu'elles se bloquent ou ont cessé d'exister. Pour lui, c'est à partir de ce processus que s'installe la symbiose. Cette symbiose tient compte du fait que ce qui va constituer le Moi ce ne sont pas seulement les relations régulières et stables avec les objets et les institutions, mais les frustrations et les gratifications ultérieures qu'elles apportent. La particularité de la symbiose c'est qu'elle est muette et n'apparaît que lorsqu'il y a rupture ou menace de rupture.

Cette symbiose fonctionne dans une certaine ambiguïté, parce que le cadre est constant et il est de ce fait un facteur déterminant dans les phénomènes qui régissent les processus du comportement. Autrement dit, le cadre est un méta-comportement, et les phénomènes que nous allons distinguer en tant que comportement en dépendent. Il est l'implicite dont dépend l'explicite (Bleger, 1979, p.11). Ce méta-comportement fonctionne comme un « rempart », dans la phase où l'analysant essaie de ne pas prendre le risque de faire infraction à la règle fondamentale. Mais dans les cas où la règle est respectée et remplie, le problème réside dans le fait que c'est le cadre lui-même qui est le récepteur de la symbiose, et que cette dernière n'apparaît pas comme présente dans le processus analytique lui-même. La symbiose dans ce mouvement s'installe dès le début avec la mère (immutabilité du non-Moi) dit-il, permet à l'enfant de développer son Moi. Ce cadre a à cet effet, une fonction comparable ; il agit comme support, comme étiage, le « rempart » le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, qui repose sur le cadre.

Pour lui, la symbiose est une interdépendance étroite, dans laquelle chacun des deux participants projette des parties de son moi dans l'autre, et fait fonctionner l'autre comme dépositaire. Bleger utilise un modèle de Rivière qui distingue le dépositaire, le déposant et ce qui est déposé pour décrire son postulat. Une des clés pour comprendre l'utilité de cette discrimination est le fait que l'« on peut être dépositaire des objets internes de l'autre sans qu'on n'en ait jamais connaissance ni que la conduite en soit influencée » (Bleger, 1981, p. 20).

Le dépositaire peut aussi, sans le savoir, jouer le rôle qui correspond au déposé. « En vérité, écrit Bleger, parler de symbiose à ce niveau sans ambiguïté, c'est lorsque la projection est croisée et que chacun agit en fonction des rôles compensatoires de l'autre » (p. 21). La symbiose opère par des projections massives qu'il faut ensuite immobiliser dans le dépositaire pour éviter que ce qui a été déposé ne fasse irruption dans la relation d'objet narcissique avec ses propres objets internes. Comme c'est un lien très condensé avec des aspects très complexes et contradictoires, l'analyste doit les discriminer peu à peu, à un rythme approprié.

Les institutions sociales sont inconsciemment utilisées en tant que défense contre l'anxiété psychotique. Le développement du Moi, dans l'analyse, dans la famille, ou au sein de n'importe quelle institution, dépend de l'immuabilité du non-Moi. Cette dénomination de non-Moi, donne à penser comme quelque chose de non-existant, alors qu'il existe réellement et à ce point que c'est de ce « méta-Moi » que dépend la possibilité même de la formation et du maintien du Moi. C'est pourquoi il considère que le cadre est la partie la plus primitive de la personnalité, c'est l'élément fusionnel Moi-corps-monde, de l'immuabilité de laquelle dépendent la formation, l'existence et la différenciation (du Moi, de l'objet, de l'image du corps, du corps, de l'esprit, etc.). Les patients qui ont des tendances à « *l'acting-in* », ou les psychotiques, apportent également « leur propre cadre » et *l'institution de leur relation symbiotique primitive*. Mais d'après Bleger (1981), ils ne sont pas les seuls à le faire ; tous les patients l'apportent avec eux. Le cadre est une présence permanente, comme le sont les parents pour l'enfant. Sans eux, aucun développement possible du Moi. Le maintenir au-delà de sa fonction nécessaire, ou éviter le moindre changement de relation à l'égard du cadre ou à l'égard des parents, peut entraîner une paralysie du développement.

En somme, et au regard de ce qui vient d'être dit dans ce chapitre, nous constatons que, les individus jouent un rôle, tant dans la construction de ce qu'ils pensent être, que de la réalité dans laquelle ils vivent. Ce sont les interprétations personnelles des expériences et non les événements en eux-mêmes qui constituent la réalité d'une personne. L'identité est donc comprise comme une théorie de soi construite par soi, c'est-à-dire une structure conceptuelle composée d'un système de suppositions, de schémas, de « *constructs* », de scripts et de postulats relatifs au soi interagissant avec le monde. Cette théorie de soi organise, intègre et donne sens aux informations et expériences marquant le cours de la vie quotidienne du déplacé interne. L'efficacité des efforts d'adaptation est contrôlée et évaluée à la lumière des buts et des valeurs de celui-ci. Il peut produire des feedbacks négatifs (une dissonance) créant le besoin de réviser et d'ajuster sa structure identitaire.

CHAPITRE 2 : ECOLE ET RESILIENCE

L'individu est actif dans le choix des alternatives de vie disponibles, il est producteur et responsable de ses choix de vie et de leurs conséquences quant à son propre développement et à la promotion de son groupe d'appartenance. L'école lui offre dans ce sens des opportunités de développement cognitif et psychosocial et sollicite des compétences pour effectuer des choix de vie ou résoudre des dilemmes moraux. C'est ce qui constitue l'essentiel des actes résilients. Ensembles des logiques des acteurs qui sont ici développées.

2.1. QU'EST-CE QUE LA RÉSILIENCE ?

De l'anglais *resilience* qui vient du verbe latin *resilio, ire*, littéralement « *sauter en arrière* », d'où « *rebondir, résister* ». Selon le Dictionnaire le Robert (2012), le mot résilience fait référence à la résistance des matériaux aux chocs. Pour Manciaux (2001), la résilience est, à l'origine, un terme utilisé en physique. Il caractérise l'énergie absorbée par un corps lors d'une déformation. Au XX^e siècle, le mot désigne plus rarement une qualité humaine tel qu'utilisé par André Maurois dans son roman *Lélia ou la vie de George Sand* : « *Dans ce deuil, une fois encore, elle étonna ses amis par son immédiate résilience* » (Maurois, 1952, p.469).

Dans le domaine de la psychologie, Werner et Smith, deux psychologues scolaires américaines à Hawaï, débutent en 1954 une étude longitudinale avec des enfants à risque psychopathologique, condamnés à présenter des troubles. À l'occasion d'un suivi effectué pendant trente ans, elles notent qu'un certain nombre d'entre eux « s'en sortent » grâce à des qualités individuelles ou des opportunités de l'environnement. Il définit donc la résilience comme la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères.

Manciaux (2001) constate que cette formulation a le mérite de mettre en lumière la double caractéristique de la résilience, qui en fait l'originalité : c'est à la fois la résistance à la destruction et la construction d'une existence valant d'être vécue. D'autres définitions mettent l'accent sur le traumatisme surmonté, sur une adaptation « *socialement acceptable* », avec le flou, mais aussi la connotation comportementaliste que véhicule une telle référence. Santini (2018) quant à elle, affirme que la résilience est un phénomène psychologique qui consiste, pour un individu affecté par un traumatisme, à prendre acte de l'événement traumatique de manière à ne pas, ou plus, vivre dans le malheur et à se reconstruire d'une façon socialement acceptable. La résilience serait rendue possible grâce à la structuration précoce de la

personnalité, par des expériences constructives de l'enfance (avant la confrontation avec des faits potentiellement traumatisants) et parfois par la réflexion, ou la parole, plus rarement par l'encadrement médical d'une thérapie. Toujours selon cette auteure, c'est la capacité à réussir à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative. La résilience est ainsi dire, une démarche d'adaptation ayant pour principe de base l'espoir, qui s'organise autour de plusieurs mécanismes.

2.1.1. Les mécanismes de la résilience

La résilience est dynamique. A partir des problèmes, qui peuvent relever du quotidien ou du choc très graves, l'individu va déclencher des mécanismes qui vont l'amener tout d'abord à résister, puis possiblement à s'adapter et parfois à connaître une croissance post – traumatique. Selon Anaut (2015) C'est récemment que les interactions entre les individus et leur entourage, leurs conditions et leurs milieux de vie ont été prises en considération, menant à des approches systémiques fécondes. Car d'après elle, c'est le concept de vulnérabilité, avec ses composantes biologiques, psychologiques et son approche épidémiologique, qui a ouvert la voie à la résilience.

La notion opposée d'invulnérabilité et les discussions qu'elle a suscitées ont beaucoup aidé à la compréhension des faits observés. A chaque instant, la résilience résulte de l'interaction entre l'individu lui-même et son entourage, entre les empreintes de sa vie antérieure et le contexte du moment en matière politique, économique, sociale, humaine. Elle résulte aussi de l'interaction entre facteurs de risque et facteurs de protection. C'est ce qui fait dire à Anaut (2015) que la résilience est avant tout une construction individuelle, à partir d'une mobilisation des ressources des personnes directement concernées. Mais elle note avec force que la résilience :

- n'est jamais absolue, totale, acquise une fois pour toutes. Il s'agit d'une capacité qui résulte d'un processus dynamique, évolutif, au cours duquel l'importance d'un traumatisme peut dépasser les ressources du sujet ;
- est variable selon les circonstances, la nature des traumatismes, les contextes et les étapes de la vie. Elle peut s'exprimer de façons très variées, selon les différentes cultures.

C'est pourquoi, la résilience n'implique pas du tout que l'on nie l'adversité et que l'on fait comme si de rien n'était pour pouvoir passer à autre chose. Bien au contraire, il est nécessaire de faire face aux événements. C'est un processus dynamique qui s'étale sur un temps plus ou moins long et qui permet à la personne concernée de passer au travers de ses épreuves et même d'en ressortir grandi. Les différentes étapes traversées par une personne résiliente sont généralement :

- une révolte intérieure contre le malheur : « Je ne dois pas me laisser atteindre par ça, je dois trouver une solution » ;
- un défi lancé à soi-même : « Si je parviens à m'en sortir, je vais accomplir tel ou tel rêve » ;
- une envie de se montrer fort et endurant devant l'entourage, même lorsqu'on se sent faible et au bout du rouleau ;
- un bon sens de l'humour : plutôt que de s'apitoyer sur son sort, la personne résiliente aura tendance à plaisanter à propos de son traumatisme, à ne pas se voir comme une victime, à toujours se comparer aux individus qui ont moins de chance ;
- une pratique qui permet de canaliser les émotions : que ce soit par le biais des arts (écriture, peinture, etc.), de la spiritualité ou d'un sport extrême, la personne résiliente trouve généralement un moyen d'exprimer son ressenti de manière plus objective, ce qui lui permet ensuite de pouvoir passer à autre chose plus facilement.

Kuntheur Laut (2013) reconnaît également qu'il n'existe pas de gêne de la résilience, ce qui veut dire que n'importe qui a les capacités de développer cette capacité à faire face aux événements. Il part du fait que plusieurs études scientifiques ont mis en lumière que la production d'hormones euphorisantes (dopamine, sérotonine) est plus élevée, et ce, dès les premières heures de vie, chez certains bébés. Cela montre que nous n'avons pas tous les mêmes armes face à l'adversité. Aussi, plusieurs facteurs jouent un rôle prépondérant dans la résilience face aux événements. La plupart de ces facteurs prennent leur source dans la petite enfance. C'est pourquoi, il sera plus facile de développer des mécanismes d'autodéfense face à l'adversité lorsque les premières années de vie incluent :

- un climat familial sécurisant : sentiment de confiance, parents présents et unis (même après une séparation), forte relation avec la mère, se sentir aimé et en sécurité ;

- une force de caractère : même lorsqu'ils sont très jeunes, on peut remarquer que certains enfants sont foncièrement joyeux et heureux de tout ce qui leur arrive ;
- un entourage encourageant : la famille immédiate joue un rôle primordial, mais ce n'est pas tout. Les premières amitiés, les éducateurs et professeurs dans la jeune enfance peuvent influencer grandement l'estime de soi et la capacité à voir la vie du bon côté.

Le point commun avec ces auteurs, c'est qu'ils arrivent à nous montrer que le développement de la résilience impose, pour les acteurs sociaux de tenir compte de la réalité, en vue d'un meilleur usage des stratégies d'intervention. Ce regard cherche, au-delà des symptômes et des comportements, à détecter et à mobiliser les ressources des personnes, de leur entourage, de la communauté. Il conduit à abandonner tout déterminisme fataliste, toute idée de reproduction transgénérationnelle automatique et tout perfectionnisme, afin que la personne et la famille cherchent, dégagent et se construisent elles-mêmes un chemin de vie. Ce changement dans la façon de voir les autres impliquent, pour les professionnels comme pour l'entourage, une remise en question de bien des « *évidences* » et de certaines attitudes personnelles, corporatistes, culturelles, institutionnelles.

2.1.1.1. Facteurs de protection et facteurs de risque

Selon Anaut (2006) la résilience suggère une adaptation positive. C'est un concept plus large que l'adaptabilité qui n'est que l'une de ses composantes. Elle est une notion intimement reliée à celle du risque qui évoque « l'incertitude de l'issue de la confrontation de l'individu avec un stress environnemental ou intérieur » (Anaut, 2006, p.11). La notion de de risque fait effectivement partie des composantes de la résilience ; elle la définit partiellement tout comme la notion de stress qui consisterait en une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme débordant ses ressources et pouvant mettre en danger son bien-être.

Anaut (2015) révèle également que les sciences du comportement ont utilisé le terme résilience pour décrire trois types de phénomènes : le premier réfère aux cas d'enfants qui se développent de manière positive malgré l'expérience d'un environnement à haut risque, le second à l'existence de compétences soutenues face à des situations de stress prolongées alors que le troisième phénomène fait référence aux cas de personnes qui guérissent d'un traumatisme (guerres, camps de concentration). Sous toutes ces conditions, elle mentionne que les chercheurs ont discerné la présence de certaines dispositions individuelles et d'un soutien familial, scolaire et communautaire comme éléments favorisant la résilience.

Car d'après Lefebvre (2010) il est utile de souligner que cette capacité ou incapacité à dépasser les conditions adverses de son milieu de manière à poursuivre et améliorer son développement pourrait trouver sa source dans l'organisme (le tempérament, la personnalité, le sexe, etc.) et dans l'environnement dans lequel cet individu évolue. Certains de ces éléments personnels ou environnementaux deviendraient donc, en période difficile, facteurs de protection ou facteurs de risque. Cet auteure nous apprend également que la résilience, « cette capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (Lefebvre, 2010, p.23) résulte de l'interaction de facteurs de risque et de facteurs de protection.

Même si elle constate dans l'évolution de ses analyses que cette distinction entre les facteurs de risque et de protection est souvent difficile à établir, puisque dit – elle, le même facteur peut constituer un risque ou une protection selon les contextes, la nature et l'intensité du stress, selon les personnes, voire les périodes de la vie du même individu. Il est donc essentiel de tenir compte des situations et des contextes dans lesquels l'étude de la résilience est effectuée. S'appuyant sur les travaux de Bigras (2000) elle va apporter une clarification nette entre les facteurs de risque et les facteurs de protection dans les processus de résilience.

Dans ce sens, un facteur de risque d'inadaptation sociale est un événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité pour une personne de développer des problèmes émotifs ou de comportement (Bigras, 2000, cité par Lefebvre, 2010, p.34). Cette clarification sur l'appréhension des facteurs de risque permet de garder en tête, l'idée selon laquelle ceux-ci n'opèrent pas seuls, de façon isolée. Il faut prendre en considération des indices multiples : les contextes individuel, familial, communautaire, culturel et les éléments temporels lorsque l'on observe leur présence. En ce qui concerne les facteurs de protection, Lemaym cité par Lefebvre (2010) insiste sur le fait « qu'il est évident qu'un certain nombre de conditions biologiques, socio-affectives et socioculturelles sont absolument nécessaires pour permettre l'épanouissement d'une personne » (p.41). Ainsi, nous pouvons retrouver des facteurs de protection personnels et environnementaux qui interagissent et prédisent le développement à terme ; ceux-ci étant appelés à contrer les impacts négatifs des situations adverses.

2.1.1.2. Résilience : résultat ou processus

En terminant son analyse sur les facteurs de protection et de risque, Lefebvre (2010) insiste sur le fait que plusieurs débats ressortent des écrits et recherches dans le domaine de la résilience en ce qui regarde sa nature : certains voient la résilience comme un résultat alors que d'autres défendent l'idée d'un processus. En effet, la résilience semble être, aux yeux de certains, un simple aboutissement, un état ou une liste de traits (Henderson et Milstein, 1996, cité par Lefebvre, 2010) qui se mesure, bien souvent, par la comparaison de deux groupes : l'un démontrant des résultats positifs face aux facteurs de risque et l'autre démontrant des résultats négatifs face à ces mêmes facteurs. Aussi, la résilience fait référence à un processus de développement, à une démarche personnelle entreprise qui implique de multiples facteurs interagissant dans le temps. Mais son postulat à elle, c'est que la résilience est vue comme « un processus de négociation du risque ; les facteurs protecteurs s'opposant au risque et les facteurs de vulnérabilité conduisant à succomber à ce risque » (p.57) et c'est cette définition qui permet de situer la résilience comme étant un processus et comme un résultat.

Ce modèle de résilience indique que, peu importe son âge, un individu qui se retrouve face à une situation d'adversité (facteurs de risque) mobilise des éléments individuels et environnementaux (facteurs de protection) qui interviennent pour contrer l'adversité. Lorsque les facteurs de protection sont suffisants, l'individu s'adapte aux problèmes sans vivre de dysfonction dans sa vie. Il reste ainsi en situation d'homéostasie ou développe sa résilience étant donné les mécanismes d'adaptation qu'il déploie pour passer outre l'adversité.

Sans accès aux facteurs de protection nécessaires, un individu vit des problèmes et une rupture avec le sentiment de bien-être dans lequel il se trouvait pour, éventuellement, se remettre des problèmes rencontrés. Ce seront alors les facteurs de protection, le niveau de leur présence, qui gouverneront le type de réintégration que vivra l'individu. Il pourra vivre une réintégration dysfonctionnelle (par exemple : problèmes d'alcool, de drogues, etc.), une réintégration avec mal adaptation (par exemple : perte de confiance en soi, dépression, etc.). Cependant, la réintégration pourra ultérieurement résulter en un retour à l'état homéostatique ou avec résilience. Ce modèle insiste donc sur deux points essentiels : les situations d'adversité ne mènent pas nécessairement à un état de dysfonction mais peuvent mener à différents types de résultats. De plus, un état de dysfonction initial face à l'adversité peut, au fil du temps, s'améliorer.

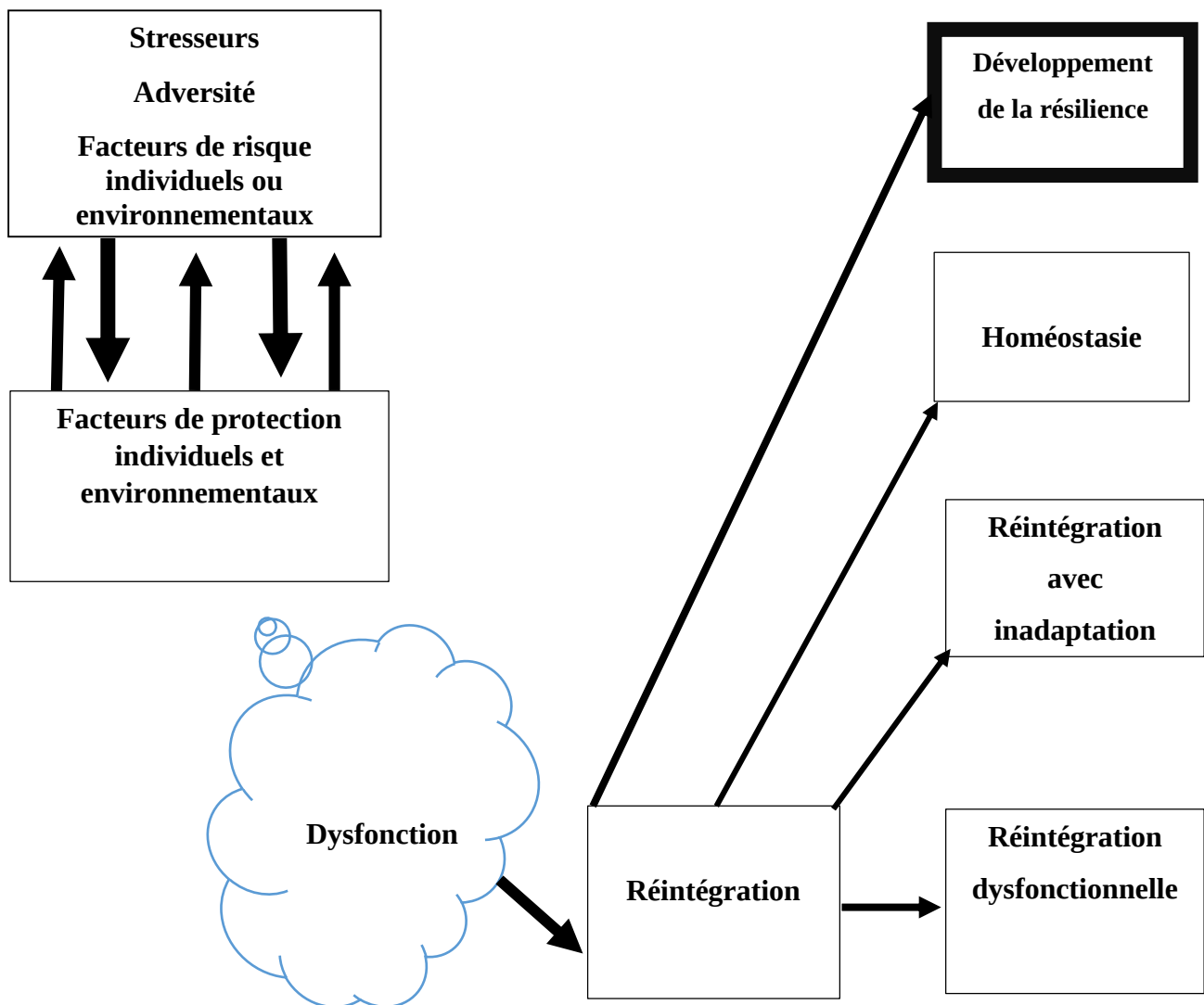


Figure 1 : Modèle de résilience (processus) dans Lefebvre (2010, repris et adapté de Richardson et al. (1990).

L'environnement est un élément critique à la résilience d'un individu. En effet, les facteurs de protection individuels qui aident un individu à être résilient face aux facteurs de risque sont souvent le résultat de conditions environnementales qui ont permis leur développement. De plus, les conditions environnementales permettent à un individu aux prises avec des facteurs de risque, de passer de l'état d'inadaptation ou de dysfonction à l'état d'homéostasie ou de résilience.

A l'évidence, la déportation, les guerres, les catastrophes naturelles fournissent malheureusement de trop nombreuses occasions de traumatismes graves physiques,

psychologiques, sociaux, révélateurs de ressources insoupçonnées chez certains qui « *s'en sortent* », alors que la plupart perdent pied et s'enfoncent. Plus banalement, la résilience a été décrite chez des enfants handicapés, maltraités, malades chroniques, ou de parents alcooliques, toxicomanes, malades mentaux ; chez des adultes traumatisés par la vie : perte d'un être cher, maladie grave, accident, chômage, précarité ; chez des personnes âgées, après veuvage, par exemple. Au total, dans des situations extrêmes, mais aussi dans des « malheurs ordinaires.

2.1.2. L'adaptation du déplacé interne à l'école comme facteur de résilience

Les enfants déplacés interne qui arrivent dans les établissements scolaires destination de leur mouvement migratoire à la suite la crise qu'ils ont vécue dans leurs régions d'origine, sont des enfants vulnérables et parfois subissant d'énorme stress face à de nouvelles logiques d'adaptations. Ils sont donc dans ce schéma, des cas sociaux comme l'affirme Tisseron (2009) qui méritent une certaine attention dans leur développement social, ainsi que leur rapport à l'apprentissage. Tisseron (2009) insiste sur l'idée selon laquelle depuis longtemps, on peut observer que bien des enfants se développent grâce ou à travers l'investissement de la scolarité, malgré des conditions de vie aversives. Qu'il s'agisse de carences affectives graves dans le contexte familial, de maltraitements physiques ou psychologiques, voire d'abus ; ou bien dans le contexte social, de trajectoires de vie délétères, marquées par les guerres, les génocides et les traumatismes de diverses origines.

Car si l'entrée à l'école peut parfois être vécue comme une expérience traumatique par certains enfants, notamment pour les enfants surprotégés par leur famille, en d'autres occasions, elle peut représenter un soulagement et une planche de salut pour un enfant carencé ou maltraité. Certes, ces enfants peuvent quelquefois connaître une maltraitance redoublée dans le système scolaire, se traduisant par exemple par le rejet des autres élèves, l'incompréhension des adultes, des punitions, voire des humiliations. Mais combien d'enfants, malgré des conditions de vie marquées par d'extrêmes difficultés d'ordre familial (carences affectives familiales, maltraitements physiques et psychiques, abus, traumatismes...), vont trouver un refuge salvateur dans le contexte scolaire ?

Tisseron (2009) dans un essai d'analyse, tente de répondre à cette. Il pense qu'il s'agira pour certains d'investir la scolarité, d'exceller dans les apprentissages et d'accumuler des connaissances académiques, comme on bâtit un rempart face à l'adversité. Ces élèves semblent ainsi se protéger des risques de désorganisation psychique en investissant les apprentissages. Mais beaucoup d'enfants blessés, sans sacrifier toujours au syndrome du bon élève, vont

surtout trouver un havre de paix dans l'institution scolaire qui les aidera à se développer malgré les carences et les désordres familiaux et sociaux. Ainsi, bien des élèves, au-delà de la souffrance éprouvée, semblent trouver dans le contexte scolaire un espace de reconstruction psychique (et parfois aussi physique) propice à leur développement. Depuis quelques décennies, on dit que ce sont des enfants résilients. La résilience dans ce paradigme d'apprentissage sera définie comme un processus dynamique par lequel l'enfant va faire preuve d'habiletés lui permettant de s'ajuster adéquatement, de se développer normalement et de se construire en dépit des risques et de l'adversité.

Du point de vue psychologique, ce processus de résilience suppose de mettre en place des modes de protection efficaces face aux risques d'effraction psychique. Que cela se traduise ou non par une réussite scolaire affirmée, pour certains enfants déplacés interne, l'école peut devenir un lieu qui favorise la résilience. La résilience étant entendue comme la mise en œuvre d'une capacité à se construire avec les autres, dans un processus de liaison. A cet effet, c'est de loin se réduire à une caractéristique personnelle que l'individu posséderait ou non. On peut l'appréhender comme un potentiel présent chez tout un chacun.

Quenault (2013) constate plutôt que, au-delà de son rôle « *d'ascenseur social* », le contexte scolaire offre aux enfants blessés une riche palette de ressources défensives et de possibilités de développer des supports protecteurs. Ces facteurs de protection peuvent être basés notamment sur les liens amicaux noués avec les pairs, des contacts positifs avec un adulte et la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou la construction de liens sociaux. Elle appréhende l'école comme un espace de protection pour les enfants à différents niveaux. En premier lieu, le système scolaire peut permettre à l'enfant de développer des compétences susceptibles de renforcer ses ressources propres. Aussi, elle démontre que l'école a pour vocation de faciliter l'émergence des habiletés en général, en mettant à contribution des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives, ou encore l'expression de talents particuliers (créativité). Ainsi, à travers la scolarité l'enfant pourra expérimenter ses capacités de réussite par des réalisations constructives et des activités qui contribuent à développer son sentiment de compétence, à renforcer son estime et sa confiance en soi.

2.1.2.1. Rythmes de vie et rythmes scolaires

Testu (2008) part de la question fondamentale : quand l'élève peut-il apprendre ? Pour y répondre, il présente d'abord les rythmes biologiques (comme alternance veille-sommeil) et

psychologiques des enfants scolarisés ; puis il explore ensuite les recherches et les évaluations de terrain ; enfin il propose des solutions à la question du réaménagement du temps scolaire. En présentant les rythmes biologiques, Testu (2008) estime que la chronobiologie a pour objet de réguler des rythmes durables d'ensembles biologiques dont la période et l'amplitude sont significatives statistiquement, se maintenant durant au moins deux cycles lorsque les facteurs environnementaux sont constants (lumière, température, nutrition etc.), et peuvent changer de période sous l'influence d'un changement de période des synchroniseurs environnementaux. Selon l'auteur, chaque rythme biologique est caractérisé par ses périodes, amplitude et phase. La période représente la durée d'un cycle complet de la variation rythmique et il est usuel de classer les rythmes selon trois grandes périodes : les rythmes d'environ 24 heures appelés circadiens, les rythmes rapides ou ultradiens dont la période est inférieure à 20 heures, enfin les rythmes lents, infradiens, dont la période est supérieure à 28 heures.

La question centrale en chronobiologie est de savoir si les rythmes biologiques font partie du patrimoine héréditaire ou s'ils résultent de l'influence de l'environnement. Selon l'auteur, les travaux des chronobiologistes permettent de penser que les rythmes biologiques sont endogènes. La persistance des variations périodiques en l'absence de tout repère temporel tel que l'alternance du jour et de la nuit (appelée savamment le nycthémère), les heures de repas, la radio, la télévision, la montre. Constitue l'argument le plus fort en faveur du caractère endogène des rythmes.

Ainsi, chez l'homme, lorsqu'il est soumis à des expériences dites «*hors du temps*» ou de «libre cours», réalisées soit dans des laboratoires spécialement aménagés soit dans des grottes, ses rythmes circadiens se maintiennent tout en présentant une période légèrement différente de 24 heures. Par ailleurs, selon ce même auteur, la comparaison des rythmes de jumeaux monozygotes puis celle de jumeaux dizygotes permettent de confirmer le caractère héréditaire de l'activité rythmique : les premiers ont des rythmes similaires tandis que les seconds présentent des rythmes légèrement différents.

Toutefois, Testu (2008) affirme que si les recherches en chronobiologie mettent en évidence la composante endogène des rythmes biologiques, elles démontrent également l'influence des synchroniseurs. Un synchroniseur ou un «*donneur de temps*», est un facteur du milieu environnant, un organisme vivant, dont les variations périodiques peuvent moduler les rythmes biologiques de cet organisme. Le synchroniseur ne génère pas la rythmicité elle la

modifie. Il peut être naturel comme l'alternance du jour et la nuit, la succession des saisons, la température liée aux facteurs précédents, ou bien artificiel, créée par l'homme. Dans notre monde contemporain, pense l'auteur, les synchroniseurs socio-écologiques sont de plus en plus prépondérants. Ce sont des rythmes tels que l'alternance de l'activité à la lumière et du repos à l'obscurité, la succession régulière des périodes de travail et des périodes de vacances, les repas qui régulent nos rythmes de vie.

La rythmicité biologique est à la fois endogène et exogène. Le problème est qu'il doit exister une synchronisation entre les rythmes biologiques propres à l'homme et les rythmes de son environnement. Testu (2008, p.29) pense qu'il sera posé encore plus explicitement lorsqu'ils s'interrogeront sur la pertinence des calendriers, des emplois du temps scolaires vécus par les enfants. Sont-ils synchrones avec leurs rythmes de vie ? Sont-ils sources de désynchronisation elles-mêmes génératrices de fatigue, d'inattention ?

Parlant de rythme veille-sommeil, il estime que le rythme veille-sommeil doit être respecté en priorité. Du respect de sa durée, de sa qualité, de sa régularité au fil des nuits dépendent l'adaptation des comportements à la situation scolaire mais également extrascolaire (vacances, congés) et périscolaire (autour de la journée, le matin avant la classe, l'après-midi après la classe), et par voie de conséquence, le niveau de vigilance et les performances intellectuelles. Mais veiller à ce que chaque enfant puisse dormir suffisamment pour respecter son équilibre physique et psychique n'est pas simple dans la mesure où il existe d'importantes différences interindividuelles dans les durées de sommeil nocturne et diurne.

Il est important de tenter de comprendre les processus à l'œuvre lorsque, parfois contre toute attente, les enfants réussissent leur scolarité malgré les conditions difficiles qu'ils vivent ou ont vécu dans leur environnement familial et social. En effet, la connaissance du cheminement de ces élèves atypiques qui s'adaptent malgré un contexte d'adversité peut permettre de mieux cerner les variables sur lesquelles des interventions d'aide pourraient être possibles pour d'autres enfants en difficulté.

On peut donc s'interroger sur les processus mis en jeu dans le cadre de l'institution scolaire qui semblent participer à la protection des enfants. On peut tenter de comprendre ce phénomène à partir de l'analyse des interactions relationnelles et du croisement entre les facteurs de risque et les facteurs de protection. Nous verrons dans quelle mesure le paradigme de la résilience, dans ses développements actuels, peut participer à la compréhension et à

l'éclairage de ces situations singulières. Nous interrogerons plus particulièrement le rôle du contexte scolaire et celui des enseignants dans l'accompagnement de la résilience à l'école.

L'analyse de l'ajustement des horaires parentaux avec ceux de l'enfant, le matin et le soir, explique ce constat. C'est autour de l'heure de début de journée que se creuse l'écart entre ces deux organisations du temps scolaire et que se différencient les journées des enfants (en maternelle comme en primaire). Selon l'auteur, à 9 heures le matin, les horaires de l'école parviendraient à synchroniser l'organisation familiale. Les enfants profitent d'ailleurs de cet horaire plus tardif en allongeant leur temps de sommeil.

En revanche, lorsque la classe se termine à 16h30 minutes, rares sont les parents qui verront leurs enfants à la maison que passé 17h et 17h30 minutes, voire plus tard. Confrontant cette analyse, nous relevons que le temps moyen d'utilisation de l'accueil périscolaire du soir est de 30 minutes de plus par rapport à l'école finissant à 16h30 minutes. Pour l'autre plus en lien avec l'amplitude des journées des enfants n'apparaissent plus en lien avec l'amplitude de la journée de travail parental. Ainsi, pour préserver des journées plus courtes aux enfants et un temps de sommeil plus long, un aménagement du temps scolaire journalier de 9 heures à 17h15 minutes produirait un meilleur ajustement avec l'organisation du travail parental. L'harmonisation des rythmes de vie sociaux concorderait ici avec les préconisations des experts.

2.1.2.2. Réussite scolaire : facteur de résilience

Cyrułnik (2001), part d'une série de questions à savoir : sommes-nous condamnés à succomber aux épreuves ? A chuter sur les obstacles ? A sombrer après un traumatisme ? Répondant par la négative, il pense que nous pouvons reprendre notre développement après tous nos déboires. Mais à certaines conditions qu'il s'est attelé à décrire : trouver dans notre entourage des tuteurs de résilience, des figures d'attachement, puis il a montré que l'école peut être un tuteur de résilience en passant par les pratiques résilientes dans l'institution scolaire et des facteurs de résilience scolaires. Parlant des caractéristiques d'un tuteur de résilience Cyrułnik (2001) mentionne que les tuteurs de résilience joueraient à la fois comme étayage narcissique et comme facteur d'identification personnelle, c'est -à-dire d'accession à l'intégrité et à l'assomption de soi.

Ces tuteurs peuvent prendre des formes diverses : formateurs, enfants, ressources personnelles. Nul ne semble être choisi comme tuteur de résilience que dans la connaissance de ce qui le constitue comme tel. Pour lui, il n'y aurait donc point de technique du tuteur de

résilience, mais bien des qualités personnelles, de disponibilité, d'humilité, de considération inconditionnelle de l'autre qui justifient notamment le fait d'accorder une large part à la formation personnelle dans la formation professionnelle de tout enseignant. Chez les formateurs ou chez les enseignants, deux positions cohabitent : celle de praticien réflexif, capable d'agir dans l'urgence, et celle de praticien réfléchi, capable de prendre du recul et d'analyser a posteriori une situation. Pour lui, la qualité de l'intervention tient à la mise en mémoire flottante d'un maximum d'éléments dans lesquels on puise pour agir de manière congruente.

La démarche est synthétique intuitive, se basant sur des indices multiples mais non discursifs. C'est la prise de recul qui permet de donner sens à ce que l'on fait. La démarche est analytique raisonnée, les indices qui, dans l'action se confondent, interagissent, deviennent indicateurs à travers une démarche contrôlée et discursive. Ce qui confère à quelqu'un un statut de tuteur de résilience pourrait être d'une part, l'énergie issue de l'interaction entre multiples perceptions polysémiques et intervention et, d'autre part, la position occupée dans un lieu et un temps transitionnels. Cet ensemble seul permet la reconnaissance du passé et la construction du devenir.

Parlant de l'enseignant comme tuteur de résilience, Feuerstein cité par Cyrulnik (2001) pense que : « l'enseignant doit quitter son statut de transmetteur du savoir et avoir un regard éducationnel, être persuadé que, grâce à lui, l'apprenant va se développer ». Cette représentation sera d'autant plus forte qu'il aura mesuré l'impact et le plaisir de l'acte d'enseigner. Il faut qu'il ait la conviction que l'enfant est source de savoir, lui faire prendre confiance en lui-même, lui faire prendre conscience de ses stratégies et de la façon dont il pourra les réutiliser dans l'avenir.

L'enseignant a un rôle capital de valorisation et doit permettre à l'enfant de devenir un sujet capable de combler sa carence narcissique. Freud cité par Cyrulnik (2001) pense que : « tout ce qu'on atteint, tout reste du sentiment primitif d'omnipotence que l'expérience a confirmé, contribue à augmenter le sentiment d'estime de soi ». Cyrulnik (2001) pense que l'école est un tuteur de résilience dans la mesure où la remédiation qu'un éducateur pourrait apporter face à une situation traumatisante n'est pas que pédagogique ; elle peut aller au-delà de l'amélioration des seules performances scolaires puisque les sujets résilients parlent aussi d'une transformation du sens accordé à leur vie.

L'école ne serait rien de plus qu'un lieu dans lequel le sujet peut trouver des réponses aux questions qu'il se pose sur lui-même et son environnement ; c'est aussi un lieu dans lequel il peut sombrer et trouver la confirmation de l'image négative héritée des carences ou maltraitements éducatifs subies au sein de sa famille. On serait tenté d'amener le sujet à y trouver en plus une empathie qui irait au-delà des seules qualités pédagogiques exigibles d'un bon enseignant. Le contact avec les pairs, n'est pas non plus, négligeable : l'adaptation à l'école, passe aussi par l'adaptation aux autres écoliers et par la chaleur de leur accueil. Autant de conditions et de circonstances individuelles qui permettent difficilement d'aboutir à une théorie générale de la résilience.

Cyrulnik (2001) présente la résilience comme étant un processus dynamique. Selon lui, le processus de la résilience est interactif et se construit essentiellement dans la relation aux autres. Les modalités d'expression de la résilience varient dans leur amplitude et ne recouvrent pas tous les domaines de la vie : on peut être résilient à l'école et vulnérable à la maison ou dans la rue et inversement. Ainsi la résilience est-elle pour certains intervenants, un processus dynamique et adaptatif, évolutif mais pas forcément pérenne. Elle est en construction permanente à partir des échanges constants entre l'individu et son environnement.

D'autre part, elle constitue une réponse individuelle et dynamique aux situations de risque et demeure, avant tout, plastique et sujette à une certaine évolution au cours de la vie. Il est établi qu'elle n'est pas toujours constante et définitive et qu'un sujet peut être résilient dans certains domaines et non dans d'autres. Elle réside avant tout dans l'équilibre des forces entre éléments de risque et de protection.

Elle se présente comme un processus dynamique, en mouvement, qui se tisse et se retisse au cours du temps ; il est loin d'être un processus acquis une fois pour toute. Quelle que soit la qualité du fonctionnement mental du sujet réputé résilient, une accumulation d'événement de vie négative finit toujours par produire chez la personne un niveau de tension trop élevé qui peut dépasser ses capacités d'élaboration. Autrement dit, il ne s'agit pas de surestimer les capacités à intégrer les traumatismes des sujets blessés. Il est important d'évaluer des éventuelles souffrances psychiques qui peuvent être liées à certaines formes de résilience spécifiques caractérisées par le recours à des mesures défensives coûteuses et douloureuses pour les individus. Le fonctionnement de la résilience est avant tout un processus dynamique et évolutif. En fin de compte, Cyrulnik estime que l'école ne serait véritablement résiliente que si, et seulement si, elle œuvrait dans une perspective où une place importante est

réservée à la variété dans les pratiques éducatives, à la prise en charge des facteurs interpersonnels et de relations interpersonnelles, à la fonction politique où le sens et le jugement priment et s'opposent à la fonction domestique traditionnellement remplie par l'école dans un esprit de stabilité. Ce n'est donc qu'à ces conditions qu'elle deviendra à son tour résiliente, après la famille, et contribuera effectivement au déclenchement d'un rebond qui permettra aux êtres humains, indépendamment de leur nature, de leur origine sociale, de leurs croyances et de leurs opinions, de suivre un itinéraire positif tant sur les plans scolaires et social que professionnel.

Ainsi, tout individu a besoin pour se développer, d'appuis et de soutiens. Selon l'auteur, beaucoup ont trouvé sur leur chemin un tuteur qui leur a permis d'être propulsés vers l'avant. Ce tuteur de développement peut être une personne ou une institution, pour agir comme un catalyseur, stimulant du développement de l'individu. Tuteur de développement et tuteur de résilience, sont deux mécanismes très proches, complexes et qui s'inscrivent l'un et l'autre dans un système d'interactions faites de confiance et d'estime réciproque, et qui agissent le plus souvent à l'insu de tous. Tout éducateur devrait néanmoins savoir qu'il détient entre ses mains un pouvoir considérable. Travailler à restaurer davantage de liens, installer la reliance n'est pas la moindre des tâches que doit accomplir la société actuelle.

2.1.3. Rôle de la culture, de la classe sociale et de l'origine ethnique dans la formation la résilience scolaire

La construction de la résilience est plus complexe pour les adolescents issus de cultures et de races minoritaires. Développer une image positive de soi dans un climat de rejet et de dépréciation est en effet plus difficile que lorsqu'on fait partie de la majorité reconnue. Certains adolescents sont alors tentés de se comporter en membres de la majorité, dénigrant alors certaines particularités de leur culture d'origine. Mais une telle attitude ne représente même pas une solution, car elle engendre souvent des reproches et une dévalorisation personnelle de la part du groupe minoritaire auquel ils appartiennent (Fordham & Ogbu, 1986, cité par Nguimfack, 2012). Pour certains adolescents, l'ethnicité prend une importance considérable dans le processus de formation du processus de valorisation de soi, alors que pour d'autres elle demeure sans importance. Dans le processus de construction de cette estime, les jeunes de minorités ethniques peuvent choisir parmi quatre stratégies : l'aliénation, la séparation, l'assimilation et le bi-culturalisme (Phinney, 1989, cité par Nguimfack, 2012). Le biculturalisme est la capacité de construire deux identités en parallèle et d'utiliser, selon les

situations, l'identité appropriée. On comprend qu'une telle attitude, si elle permet d'éviter nombre de reproches, ne facilite pas la construction d'une résilience personnelle, définie précisément comme la capacité de se percevoir comme le même individu quelques soient les situations.

Divers travaux soulignent que l'on rencontre chez les jeunes de minorités davantage d'individus présentant une identité héritée, au sens où l'entend Marcia (1966). Deux ordres de raisons peuvent contribuer à ce résultat; en premier lieu, ces travaux ont généralement porté sur des minorités (hispaniques, asiatiques) dans lesquelles les rôles sociaux et idéologiques sont davantage préétablis par les règles de la communauté que dans les sociétés où les statuts identitaires ont d'abord été examinés (la société américaine, en particulier). En second lieu, il est vraisemblable également, comme le relève Spencer (1993), que les expériences diverses, l'exploration d'options multiples soit moins faciles pour les adolescents de minorités, davantage rejetés et maintenus à l'écart des autres groupes ethniques que pour les enfants et les jeunes de la majorité.

Le manque de pouvoir dont les parents de minorités ethniques disposent généralement dans la société, tend à accélérer chez leurs enfants la séparation d'avec ceux-ci et l'intégration dans des groupes de pairs, en particulier des groupes d'adolescents appartenant eux aussi à des minorités ethniques. Défier les valeurs de la culture majoritaire devient alors un moyen de se faire accepter dans ces groupes minoritaires, comme individu d'une part mais aussi comme groupe minoritaire. L'échec scolaire, lorsqu'il se superpose à cette dynamique, élève encore davantage ce désir et ce besoin de reconnaissance et d'acceptation par les pairs, en imposant une redéfinition des conduites qualifiées de succès ou d'échec par opposition aux critères respectés par les individus de la majorité.

La classe sociale également influence les statuts sociaux auxquels les adolescents peuvent prétendre. Même si l'on fait abstraction de la réussite scolaire et professionnelle, dont on sait qu'elle n'est malheureusement pas indépendante, à l'échelle de la population, de l'appartenance aux classes sociales privilégiées, les images et les rôles sociaux auxquels les jeunes vont pouvoir s'intégrer ne sont pas équivalents dans tous les milieux. De plus, comme le rappelle Harter (1990), seuls peuvent se permettre une longue phase d'exploration et de recherche (moratoire), les jeunes qui n'ont pas besoin de gagner leur vie très tôt. Tout naturellement alors, cette phase du développement identitaire, et la phase d'identité mûrie qui la suit, apparaît moins fréquemment dans les milieux socio-économiques moins privilégiés.

2.1.3.1. Les stratégies de résilience des sujets en situation pluriculturelle

Selon Camilleri (1993), ces stratégies se développent le long de deux inducteurs de la construction identitaire à savoir : la préoccupation du sujet à se donner un sens qui lui serve de référent dans la conduite de son existence ; et à se donner une valeur qui alimente une image de soi positive. Parlant de la défense de l'image de soi, Camilleri (1993) pense que les situations d'émigration économique dont il s'agit sont structurées par une relation asymétrique, qui peut tendre à la domination et favorise chez les nationaux une tendance à la dévalorisation de principe de cette catégorie de migrants. Ceux-ci d'après l'auteur sont donc amenés à se focaliser anormalement sur ce problème de l'estime de soi, qui devient l'une des dimensions les plus présents dans leur univers psychique difficile. Les stratégies utilisées pour répondre au problème de l'estime de soi vont de l'identification aux valeurs du sujet dominant, (assimilation) à l'opposition radicale à celui-ci, dans une réaction de sur affirmation des caractères stigmatisée (identité polémique), et cela en passant par les diverses façons d'occulter cette situation pénible (déréalisation).

L'auteur observe que, sur le plan de l'idéologie ambiante, ces parades sont l'objet d'une hiérarchisation inverse de celle que le psychologue pourrait établir. Il estime que, vue la tendance idéologique actuelle à la sacralisation des cultures, l'assimilation est socialement péjorée en tant qu'« aliénation », tandis que la sur affirmation du soi dénigré est valorisée comme synonyme d'« authenticité ». Or une assimilation réussie (une intériorisation complète et effective de la culture de la société d'accueil), met fin aux conflits de stratification. La résilience polémique implique une focalisation sur le dominant qui peut indiquer une dépendance. Par ailleurs il n'est pas sûr nous dit Anaut (2005) que cette image de soi expressément exhibée à l'intention d'autrui soit réellement intériorisée par le sujet et, de ce fait, qu'elle efface ses conflits.

Le psychologue à qui, il revient de repérer les significations exactes accompagnant les conduites pourrait être amené à encourager ce qui est socialement péjoré et inversement. Dans ce cas, son rôle n'est pas d'agir sur le sujet mais sur les normes sociales dominantes : il s'agit de montrer que l'authenticité se trouve dans l'adhésion intimement consentie à n'importe quel système ; montrer que la palette des adaptations légitimes du déplacé interne ne se réduit pas à l'« intégration » telle qu'elle est actuellement définie.

Concernant les conduite de déréalisation, Anaut (2005) distinguera entre les diverses sortes de refoulement de la stigmatisation par l'individu qui en est victime, et des stratégies qui

sont psychiquement moins précaires et moralement mieux perçus dans le contexte actuel. Par exemple l'effort du sujet dévalorisé pour réinterpréter la signification des différences en les insérant dans le champ, qu'il privilégie, des ressemblances entre les protagonistes : ce qui peut mener à l'invitation au dépassement des cultures en jeu, afin de se rejoindre dans un universel commun perçu comme transculturel.

Camilleri (1993) propose la parade de Vinsonneau (1978) sur les étudiants maghrébins face à la stigmatisation. Il est question des processus induisant des individus et groupes à se signifier comme dominants et d'autres dominés. Le dominant banalisé par l'explication qui le construit et perçu comme objet d'un déterminisme qui le dépouille du crédit que lui accorde le stigmatiser. Le psychologue encourage à cette conduite qui répond à ces indicateurs essentiels de la santé mentale auxquels il est habitué de par sa formation : le recours à l'analyse rationnelle, manière privilégiée de s'installer dans le « *principe de réalité* ». Ce comportement a plus de chance de libérer l'immigré de sa souffrance, tout en l'accordant à des standards appréciés de la société de résidence.

Concernant la défense du sens identitaire, l'auteur évoque la thèse « *situationniste* » qui stipule que, l'identité est indissolublement une unité plurielle, formation dialectique par laquelle l'unité du sujet est constamment négociée à travers ses transformations induites par la diversité des situations. A ce propos l'auteur émet des réserve, « à condition d'ajouter que ces situations elles-mêmes se présentent d'emblée à l'individu comme signifiées et structurées par des paramètres qui viennent de lui, engendrant une spirale d'interaction où les premiers sont indissociables du second » (Camilleri, 1993, p 67). Cet auteur estime que ces paramètres, dans la mesure où ils sont repérés, offrent au psychologue des points d'appui pour son action :

Le premier paramètre concerne le maniement différentiel de la « *fonction ontologique* », portant chacun à se construire par identification à certaines représentations-valeurs et de la « *fonction pragmatique* », c'est -à-dire la préoccupation d'adaptation à l'environnement : soit pour le souci du code de la société de résidence. Après avoir montré les inconvénients de la fonction ontologique en milieu d'émigration : elle isole encore plus fortement le sujet de la société d'accueil et crée des difficultés pour son entourage, l'auteur penche plus vers la fonction pragmatique, qui est moins bien perçue dans nos sociétés, qui l'assimilent volontiers à l'« *opportunisme* ». Cela n'empêche pas que, sous le nom de « *réalisme* », les

opportunismes limités et voilés sont recommandés par la morale « pratique » distincte, dans toute la société, de la morale de principe.

Camilleri (1993) pense que c'est à cette culture en situation que le psychologue se réfère communément plutôt qu'à la culture « *idéale* » des panthéons sociaux et des manuels scolaires. Aussi sera-t-il sans doute intéressé par les conduites de valorisation du pragmatique limitée par un minimum ontologique », souvent employé par les immigrés. L'auteur évoque à titre d'exemple celle qui a été la plus remarquée : la stratégie des identités de rechange c'est -à-dire d'alternance des codes selon les situations et les personnes rencontrées. Ce comportement suscite spontanément l'aversion, soit sur le plan psychologique, parce qu'il est qualifié d'inconsistant, alors que le psychologue privilégie la norme de cohérence et de systématisation de la personnalité ; soit, sur le plan moral, parce qu'on le tient pour « *hypocrite* », contraire à la norme d'authenticité.

Dans ce cas on peut remarquer selon l'auteur que :

- il n'y a pas d'émiettement de la personnalité dans cette conduite, courante en milieux pluriculturels. L'individu dispose très généralement d'un encrage identitaire, mais il ne le fait apparaître que dans les cas où il est impliqué ;
- cette occultation prédomine de son vrai choix identitaire vient, à mon avis, de la pénibilité spéciale des sociétés à codes multiples : étant donné la variété et l'imprévisibilité des positionnements des autres, y afficher systématiquement le sien entraînerait des heurts et des nécessités de justification continuels.

Il s'agit en somme d'un mécanisme de défense. L'analyse sociologique est donc à faire par le psychologue avant de porter tout jugement : elle contribue à comprendre et admettre la morale « en situation ».

Le deuxième paramètre traite de la cohérence simple, le psychologue y voit une fuite du réel si bien que l'équilibre ainsi atteint peut être remis en cause à tout instant par cette même réalité. Le troisième paramètre, parle du degré d'exigence quant à la nature du lien qui est à la base de ces combinaisons. Ici, la façon de faire est à la base de nombreuses adaptations bricolées dans le groupe des identités « *syncrétiques* ». Exemple, la « maximisation des avantages » consistant pour le sujet à prendre dans chacun des systèmes, ce qui l'avantage le mieux. Le psychologue considère ce type de parade comme égoцентриque, relevant du seul principe de plaisir.

2.1.3.2. Souffrance, réussite scolaire et processus défensif

Claes et Lyda (2014) ont adopté la notion de tâche développementale pour saisir les enjeux développementaux de cette période de l'adolescence. Ils relèvent qu'il existe quatre principales tâches développementales à savoir : l'acceptation d'un corps sexué, l'affirmation de l'autonomie, l'établissement des relations fluctueuse avec les pairs et la construction progressive de la croyance en soi. Plutôt que d'appuyer la vision de l'adolescence sur le concept de crise, ces auteurs ont adopté la notion de tâches développementales de l'adolescence pour saisir les enjeux développementaux particuliers de cette période.

Cette notion de tâches développementales fait appel aux réalités nouvelles qui s'imposent à tous les individus au cours d'une même période de la croissance, imposant divers accomplissements qui permettent l'accès progressif à la croissance et à la maturité. Cette notion avait déjà été énoncée par Havighurst en 1962, mais a été réactivée récemment par divers auteurs qui ont identifié les principales tâches de l'adolescence telles que l'acceptation d'un corps sexué, l'affirmation de l'autonomie, l'établissement de relations fructueuses avec les pairs ou la construction progressive de l'identité. Le mérite de cette conception basée sur la notion de tâches est double : souligner le rôle actif exercé par l'individu dans la construction de son propre développement, inscrire le développement individuel dans l'environnement, en établissant le lien entre les capacités personnelles et les exigences sociales.

Selon Bariaud (1997), l'adolescence est une phase de conquête de soi et de préparation à la vie adulte. L'adolescence doit mener à l'autonomie psychologique et sociale caractéristiques de la vie adulte. En réponse aux exigences sociales, la période de l'adolescence doit conduire à : l'accès à l'indépendance émotionnelle, comportementale, économique ; la préparation aux différentes sphères de la vie adulte : vie professionnelle, familiale. Les adolescentes commencent à envisager la conciliation vie professionnelle et vie familiale. Les adolescents commencent à s'essayer à la vie amoureuse. L'élaboration d'un système de valeurs. Car le développement cognitif amène à un autre rapport à soi, aux autres et au monde. La construction d'une identité sexuée ; l'élaboration de relations avec les pairs des deux sexes. Ces tâches vont être permises par les progrès développementaux d'ordre cognitif et moral d'un côté et affectifs et social de l'autre. Dans le développement identitaire, choix, décisions peuvent être considérés, comme des compétences requises pour faire de tels choix qui se trouvent aux fondements des engagements correspondants diffèrent fortement d'un domaine à l'autre.

2.1.3.3. L'acte résilient dans la souffrance

Nguimfack (2009) estime que dans les conditions où se retrouvent souvent les familles immigrées, conditions qui ne facilitent pas leur adaptation et leur intégration, les souffrances de toutes sortes sont monnaie courante. Elles font corps avec les crises d'identité chez ces familles et leurs membres. Les crises de résilience se manifestent par le déni de celle-ci, sa fragilisation, son morcellement, les déficiences dans sa structuration retard du développement ou immaturité ; Pour Benadiba, cité par nguimfack (2009), la confusion d'identité et le fléchissement du sentiment d'identité. Le sentiment de résilience est le niveau de croyance qu'a un individu de sa propre causalité. C'est la capacité à se sentir soi-même et différent.

Relevant de la personnalité du sujet dans sa globalité qui intègre à la fois l'aspect affectif, cognitif, conatif, morphologique, physiologique, social et culturel, le sentiment d'identité personnelle est apparié au sentiment d'identité familiale et au sentiment d'identité sociale et culturelle. L'identité familiale qui s'étaierait sur la souffrance culturelle et sociale, contribuerait à construire le sentiment de résilience personnelle chez chacun des membres d'une famille. L'altération de cette souffrance familiale suite à la défaillance du processus d'acculturation entraînerait le fléchissement ou l'affaiblissement du sentiment d'identité personnelle.

2.1.3.4. Les enfants de l'exil

La construction du sentiment de résilience est toujours paradoxale, en ce sens que pour devenir moi-même, j'ai besoin de m'opposer à ceux qui sont les mêmes que moi. L'identité culturelle propose un schéma collectif où nous avons à partager les mêmes origines, les mêmes croyances, les mêmes rituels et parfois la même apparence physique. Alors que la résilience individuelle nous pousse à nous opposer à ceux qui nous ressemblent de façon à devenir à nul autre pareil. Pas facile, ce travail qui consiste à se séparer de nos proches, de façon à devenir soi-même parmi ceux qui nous ressemblent ! Trop de séparation mène à la désaffiliation. Trop de ressemblance mène à la désindividualisation. Les enfants des déplacés interne qui ont à faire ce travail de construction de leur identité dans leur famille, plus la construction de leur identité dans leur culture ont souvent à souffrir d'un conflit entre leur loyauté et leur attachement : « Je suis attiré par cette culture d'accueil dans laquelle j'ai des amis et dont la manière de vivre me paraît épanouissante mais dans ce cas, je trahis ma mère qui regrette son pays d'origine. Quand je ne porte pas les

vêtements de sa culture, quand je ne respecte pas ses rituels, elle croit que je la méprise » (Cyrulnik, 2004, p.36). Ce déchirement n'existe pas quand les enfants ont pour mission de réaliser les rêves de leurs parents. « *Heureux comme Dieu en France* » disaient les juifs européens dont les enfants furent ainsi contraints à être heureux sous peine de rendre leurs parents malheureux. Leur réussite scolaire ou sociale fut donc teintée d'angoisse, et leur intégration réussie fut terriblement punie pendant la guerre de 1940.

C'est donc un ensemble de déterminants historiques, affectifs, institutionnels et économiques, qui gouverne l'intégration des enfants des déplacés interne, leur épanouissement ou leur altération. La plupart des enfants dont les parents ont fui des régimes totalitaires ne veulent plus entendre parler de ces Etats. Ceux dont les parents sont restés dans ces contrées sont aujourd'hui des adultes honteux de leur passé. On peut facilement comprendre que ceux qui grâce à la souffrance de leurs parents ont eu la chance de se développer ailleurs, dans un pays libre, cherchent à dénier leurs origines. Le déni qui les protège d'une identification honteuse constitue pourtant une amputation d'identité, puisqu'ils ne peuvent pas avoir une représentation totale d'eux-mêmes : « Je connais mon histoire dans ce pays, mais je connais à peine l'histoire de mes parents dans un autres pays. J'ai donc eu à m'identifier à des gens que je ne connais pas vraiment, à des ombres, mes parents » (Cyrulnik, 2004, p.37). Comment peut-on s'identifier à des modèles flous ? On se retrouve dans la situation des enfants mal structurés qui ont besoin de s'infliger des épreuves pour se donner la preuve de ce qu'ils valent. Certains adolescents prennent encore plus de risques ou deviennent parfois délinquants pour s'inventer un rituel d'intégration dans une société d'accueil qui ne leur en propose pas.

Des histoires parentales différentes induiront des développements différents chez leurs enfants. Il arrive que le motif de la migration ne soit ni une déclaration d'amour, ni la recherche d'un refuge salvateur. Dans ce cas, ce n'est pas la famille entière qui émigre mais souvent un membre qui est envoyé à l'étranger pour gagner la vie de ceux qui restent au pays. Il s'agit souvent d'hommes seuls, héros sacrifiés, chargés de réparer le désespoir d'une famille misérable mais attachée à sa culture. L'enfant qui reste au pays se retrouve avec un drôle de père. L'image d'identification est lointaine, désincarnée, un peu comparable à celle des orphelins : père parfait, glorieux, toujours jeune...à condition qu'il ne devienne pas réel. Comme l'orphelin, cet enfant privé de père réel regarde les photos et écoute les récits qui décrivent un père imaginaire, émigré magnifique, etc. Tant que les conditions économiques sont favorables. Or, il se trouve que l'attachement au père réel est un lien qui ne peut se tisser que dans la banalité des interactions quotidiennes, et que la gloire du père

imaginaire n'est soutenable que lorsque les conditions économiques du pays d'accueil permettent à ce père d'envoyer de gros chèques et de rapporter de beaux cadeaux.

En somme, les éléments mis en exergue dans ce deuxième chapitre permettent de remarquer que le rôle de l'institution scolaire dans le processus de résilience est majeur, et ce, pour deux raisons essentielles. D'une part, l'école peut permettre à l'enfant blessé de trouver des étayages multiples, de constituer un creuset fécond d'expériences positives, de construire des relations sociales et affectives de qualité avec des pairs, des enseignants, de trouver des repères identificatoires, des modes de revalorisation narcissique (estime de soi) et de suppléer les manques, notamment familiaux. Même si, dans certains cas, l'investissement scolaire peut se comprendre comme la mise en jeu d'un mécanisme de défense, donc par définition contribuant à la protection du sujet, il faut souligner que l'utilisation de la scolarité comme mode défensif n'a rien de pathogène en soi, si elle n'empêche pas le développement plus général du sujet et n'entrave pas sa construction psychique. La seconde modalité par laquelle le domaine scolaire participe à la résilience est la possibilité de trouver, en particulier auprès des enseignants (comme nous l'avons vu précédemment), des tuteurs de développement qui contribuent à favoriser le processus de résilience.

2.2. APPROCHES THEORIQUES DE LA RESILIENCE SCOLAIRE

Trois cadres théoriques permettent de définir les modalités du processus de résilience scolaire chez les enfants déplacés interne de la ville de Yaoundé. Il s'agit de la théorie de l'éco-résilience de KUNNEN ET BOSMA (2001) et de la théorie de l'étayage socio-affectif de Bruner (1998) et la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) sur le paradigme vicariant.

2.2.1. La théorie de l'éco- résilience

Le modèle de Kunnen et Bosma (2001), issu des travaux de Breakwell (1988), décrit le processus de résilience sous forme de mécanismes et de principes déterminants, ce qui représente un grand pas à l'écart des modèles topographiques de l'identité. À la base, un tel modèle peut être schématisé par un contexte (C) et une personne (P). Chaque situation qui est d'une certaine manière pertinente pour les engagements de la personne est une interaction : la personne et le contexte d'une manière ou d'une autre réagit l'un sur l'autre. Quand cette interaction se poursuit dans le temps, une séquence d'interactions se forme, qui, en principe, affecte à la fois la personne et le contexte. Généralement, de telles séquences sont décrites comme « *transactionnelles* » en psychologie développementale (Sameroff, 1982, cité par Kunnen & Bosma, 2001, p. 36). Dans une perspective transactionnelle sur le développement,

on suppose que la personne est affectée par le contexte et que le changement dans la personne affecte en retour le contexte. Ainsi, comme le montre la figure 1, Pt1 (la personne au temps 1) et Ct1 (le contexte au temps 1) se changent en Pt2 (personne au temps 2) et Ct2 (contexte au temps 2). Le contexte changé agit sur la personne à nouveau, et ainsi de suite.

Cette interaction réciproque est l'un des aspects du processus développemental et fait bien comprendre que le processus est de nature fondamentalement relationnelle. Un autre aspect réside dans la nature itérative de ce processus. Elle signifie que l'output de l'étape 1 est un nouvel input pour l'étape 2 : l'état de Pt2 ne dépend pas seulement de Ct1 mais aussi de l'état de Pt1 ; de la même façon, Ct2 dépend de Pt1 et Ct1. Chaque transaction peut être considérée comme une itération. Pt1 et Ct1 sont changés par cette transaction, en Pt2 et Ct2. Et Pt2 et Ct2 forment le point de départ de la nouvelle transaction. Le développement est un enchaînement de telles transactions : le même mécanisme se répète encore et encore, de telle façon que le développement à long terme est déterminé par une séquence de processus à court terme.

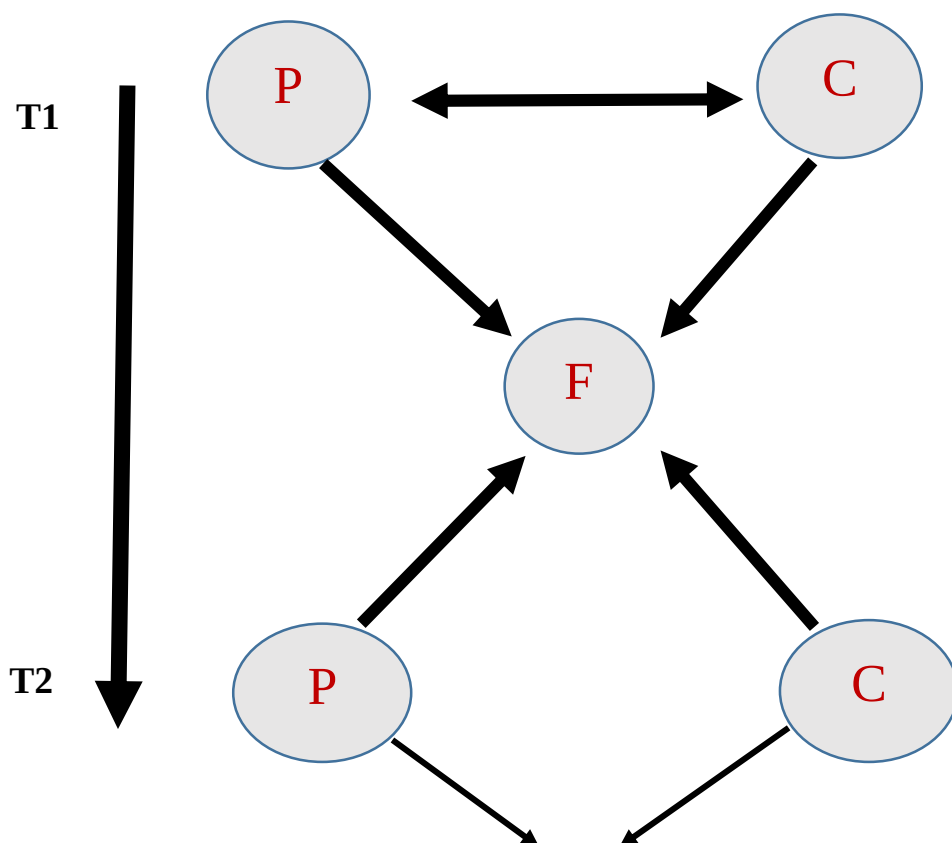


Figure 2 : Les transactions Personne-Contexte (T1 = Temps 1, T2 = Temps 2, P = Personne, C = Contexte, F = Accord

Le processus itératif représenté dans la figure 1, avec les variables qui interagissent réciproquement, forme un système dynamique. Van Geert cité par Kunnen et Bosma (2001) définit un système dynamique comme « un ensemble de variables qui mutuellement affectent les changements de chacune des autres à travers le temps » (Kunnen & Bosma, 2001, p. 50). Les relations entre variables dans ces systèmes se caractérisent par la causalité mutuelle et la non-linéarité pour une application de la théorie des systèmes dynamiques aux processus développementaux. Kunnen, Bosma et Van Geert, 2001 partent du processus pour d'élaboration d'un modèle mathématique des systèmes dynamiques appliqué au développement de la résilience, pour montrer comment une conceptualisation de la résilience en tant que processus s'ajuste-t-elle ici ?

D'abord, la résilience comme processus intéresse l'harmonisation dynamique, l'adéquation (fit) - de P et de C. Le développement de la résilience concerne cet accord au fil du temps. Le processus d'harmonisation lui-même est guidé par des principes tels ceux mentionnés par Breakwell. Cela signifie que la résilience dans la conceptualisation que nous présentons ici ne réfère pas seulement au côté gauche de la figure 1 (les états de P), mais au processus dans lequel P et C se définissent mutuellement l'un l'autre. La résilience renvoie dans ce cas à l'équivalence, non à une entité ou une essence. Les engagements évoluent, au cours du développement de l'adolescent, dans l'interaction entre la personne et le contexte. Les changements dans la personne ou le contexte appelons-les « *tâches de développement* » peuvent conduire à des changements dans les engagements, mais ceux-ci sont d'autant moins probables que les engagements préexistants sont forts. Les processus d'assimilation et d'accommodation jouent un rôle central dans cette adaptation (Berzonsky, 1992). Des différences dans des facteurs personnels et contextuels, en combinaison avec des effets de hasard, causeront de la variabilité intra-individuelle et des différences interindividuelles dans les trajectoires développementales.

2.2.2. La théorie de l'étayage socio-affectif

S'inscrivant dans la même logique que Kunnen et Bosma (2001), Bruner analyse la théorie de l'étayage qui se matérialise par les interactions entre deux personnes. Lié au concept de Zone proximale de Développement (ZPD, concept clé de Vygostkien), dont le travail a fait l'objet de développement par Bruner (1998). Il affirme que le développement de l'enfant s'organise autour du savoir-faire, savoir comment accomplir ses intentions, et qui requiert une

élaboration communautaire, une trame sociale des intentions et de leur accomplissement. Le développement de l'intelligence est d'abord intimement lié à la capacité de construire des comportements intentionnels, lesquelles intentions sont fondamentalement liées à la culture des individus. Ces conduites intentionnelles ne dérivent pas de reflexes, mais constituent une propriété initiale du fonctionnement neurobiologique.

Selon ce modèle, l'enfant se construit dans un environnement social issu d'une culture. Les interactions sociales favorisent le développement de l'enfant car elles lui fournissent tous les éléments dont il a besoin pour se développer. Selon lui, le processus de développement de l'enfant obéirait à des étapes précises. Ce dernier parle d'une zone proximale de développement (ZPD) qui renverrait à la distance entre le niveau développemental actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problème et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de la résolution des problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés. En d'autres termes, la ZPD est « la différence entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration ou avec l'assistance de l'adulte ». (Vygotsky, 1978, cité par Bruner 1998, p.86). En outre le guide qui peut être considéré comme un médiateur accompagne l'enfant dans le développement proximal en lui permettant d'accéder au monde qui l'entoure et par la même occasion à résoudre des problèmes

Le geste d'étayage désigne donc dans ce sens « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1978, p.56). L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant, l'élève ne peut réaliser seul. Bruner repère 6 fonctions :

- l'enrôlement correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche ;
- la réduction des degrés de liberté correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Utilisant le vocabulaire cognitiviste, on pourrait dire qu'il libère l'enfant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive ;
- le maintien de l'orientation consiste à éviter que le novice s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ, bref de garder

le cap. Le cas échéant, il lui faut motiver à nouveau son partenaire débutant ;

- la signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution ;
- le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation ;
- la démonstration ou présentation de modèles peut impliquer l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de « stylisation » des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes.

Pour Bruner (1987), apprendre est un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». C'est dans ce sens qu'il a contribué à développer le modèle social de l'apprentissage. Bruner affirme que le modèle transmissif n'est plus à mesure de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'autoévaluer. Bruner (1987) voit le rôle du parent à travers la mise en œuvre d'un processus Métayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux aspects socio-affectifs qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels. Le processus d'étayage produit souvent deux sortes d'effets :

- effets immédiats : celui qui est aidé parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;
- effets d'apprentissage à long terme : ils sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

Bruner (2003) a élaboré six types de fonctions sur l'étayage. Ces fonctions sont : l'enrôlement, le contrôle de la frustration, le maintien de l'orientation, la réduction des degrés de liberté, la signalisation des caractéristiques à la tâche et la présentation des modèles. Il en ressort donc deux aspects de l'étayage : l'aspect socio-affectif et l'aspect cognitif et langagier. L'aspect socio-affectif consiste au comportement du parent ou du tuteur quant à l'adhésion de l'élève aux activités d'enseignement ; le contrôle de la frustration, c'est-à-dire éviter de frustrer le novice en lui accordant un temps d'expression conséquent pour s'exprimer ; et de maintenir le novice dans un champ de manière à lui faire garder le cap et le cas échéant le motiver. Tandis que l'aspect cognitif et langagier consiste en la prise en charge d'une partie du discours et l'utilisation de la reformulation ; le soulignage par le parent des caractéristiques de la tâche pertinente pour son exécution ; et l'exécution d'une compétence en présence de

l'élève en explicitant les étapes. Bruner (2003) avec ces six (06) fonctions sur l'étayage met en évidence l'importance d'humaniser davantage les rapports entre l'éducateur et l'élève en accordant une attention particulière à l'élève déficient auditif fréquentant dans un lycée d'enseignement secondaire général.

L'adulte en s'ajustant aux comportements du jeune enfant (en interprétant ces comportements) en vient à standardiser certaines formes de l'action conjointe liées aux contextes de communication. Ces formes standardisées sont les formats. Ce n'est pas l'échange lui-même mais sa structure de base. Ces formats se construisent dans les échanges pré linguistiques et *"permettent à l'adulte et à l'enfant de faire faire des choses l'un à l'autre par adjonction du langage à des moyens non verbaux"*. Puis ils se complexifient et s'agglomèrent en routines. Il existe des patterns d'échanges réguliers et ritualisés dans les communications parent-élève. Le format est une professionnalisation des formes de l'interaction nécessaire à l'échange et par là même aux enseignements.

2.2.3. Le modèle vicariant

Selon Bandura (1986) l'apprentissage vicariant ou par le modelage, est fondé sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. Différent du mimétisme, le modelage représente tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous – jacentes aux styles de comportement observés, les gens construisent par eux – mêmes les modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences, bien au – delà de ceux qui ont été observés. Ce processus comporte quatre facettes : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation. Le deuxième pilier consiste dans le formidable potentiel humain de symbolisation, pour analyser ses propres expériences pour communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions. Le troisième aspect concerne le rôle des processus autorégulateurs : mettre en exergue le rôle de l'action propre du sujet, dans le processus de l'agentivité humaine.

C'est à cet effet, que Bandura (2003) pense que les influences normatives régulent le comportement par l'intermédiaire de deux fonctionnements : les sanctions sociales et l'auto sanctions (Bandura, 1986). Les normes sociales influencent le comportement de manière anticipatoire par les conséquences sociales qu'elles produisent. Le comportement qui viole les normes sociales dominantes suscite une censure sociale et d'autres conséquences dommageables, tandis que le comportement qui correspond à des normes socialement

valorisées est approuvé et récompensé. Car pour lui, lorsque nous utilisons notre mémoire, nous exécutons des images mentales de ce que nous avons observé comme comportement chez nos modèles. Nous utilisons également un discours verbal interne et nous nous rappelons ce que nous avons observé. À partir de là, nous prenons la décision de reproduire ou non le comportement que nous avons observé, si nous le reproduisons fidèlement ou si nous le modifions un peu. Nous pouvons même le modifier en fonction de nos objectifs. La motivation de chaque personne entre alors en jeu, ainsi que son intérêt à reproduire le comportement.

Cependant constate – t-il, tout n'est pas blanc ou noir. Afin qu'un comportement se développe, d'autres éléments que l'observation d'un modèle sont nécessaires. Bandura (2003) part de cette expérience qui met en exergue le processus d'évolution d'un apprentissage social (théorie de l'apprentissage social), pour construire le cadre d'application de la théorie social cognitive. Donc de ces deux dimensions, émergent trois champs d'application et d'observation de la TSC. Il s'agit : « l'agentivité » et « la causalité triadique réciproque » qui sont étroitement liées, l'« auto-efficacité » ou « sentiment d'efficacité personnelle » et « le sentiment d'auto-efficacité collective ». Mais l'élément qui nous s'intéresse dans ce travail, c'est le paradigme agentif.

Dans ce modèle, Bandura (1986) évalue l'incroyable capacité de l'acteur social à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions. L'agentivité apparaît comme sa conception du sujet social, un « agent actif ». L'individu qui joue un rôle dans son développement personnel. Il acquiert cette capacité d'adaptation et de renouvellement face aux nouvelles situations auxquelles il peut être confronté. Selon Bandura (1986) l'intention permet de mettre en place des plans d'actions. Car il constate qu'il n'est pas possible de connaître à l'avance les conséquences de nos actes. Il nous est alors possible de planifier « *planning agency* » c'est-à-dire que nous pouvons supposer l'enchaînement de nos actions et leurs résultats, mais les conséquences ne sont jamais déterminées. La pensée anticipatrice permet de supposer les résultats de nos actes et d'anticiper les événements. Le sujet social fait des choix (l'intention), prévoit des projets d'actions (pensée anticipatrice-auto-évaluations) et enfin il crée des actions pour motiver et réguler la mise en place de ses projets ou planification (l'autoréactivité et autoréflexion).

“Behavior theories have traditionally distinguished between antecedent and consequent regulation of actions. This differentiation rests on the

assumption that actions are directly strengthened and weakened by their immediate consequences” (Bandura, 1986, p.228)

Bandura (1986) montre que dans le processus d’auto direction, le déplacé interne est capable de prendre des initiatives, avec ou sans l’aide d’autrui, de déterminer ses besoins de formation, recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à sa formation, sélectionner et mettre en œuvre les stratégies d’apprentissage adéquates et en évaluer les résultats. L’apprenant autodirigé est à la fois fortement engagé dans son propre projet (autodétermination), armé de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines dont il est capable de réguler les usages en fonction de ses propres objectifs (autorégulation), le tout étant fortement soutenu et dynamisé par un sentiment affirmé de son efficacité personnelle à apprendre. C’est pourquoi dans la description de la logique de fonctionnement de l’agentivité individuel, Bandura (1999) distingue à travers la théorie sociale cognitive trois types d’environnements inséparables de l’exercice de l’agentivité humaine :

- l’environnement imposé : c’est un environnement qui recouvre des contextes qui laissent peu de choix au sujet quant à la manière dont il peut agir en conséquence. En contexte éducatif, l’environnement imposé correspond à un dispositif hétéro-structuré exerçant un fort contrôle pédagogique sur les conditions d’apprentissage ; l’apprenant n’a pas vraiment de marges de manœuvre pour en modifier ou en faire évoluer la structure organisationnelle et technico-pédagogique ;
- l’environnement construit : les sujets ne sont pas uniquement situés dans un environnement ou un espace social. Ils participent également à la construction de ce dernier par des efforts personnels. En formation, l’environnement d’apprentissage peut être « construit » conjointement par l’apprenant et les formateurs (ou enseignants) par l’élaboration de parcours individualisés de formation et la co-structuration des situations d’apprentissage, chacune des parties en présence disposant de ses propres ressources et contraintes ;
- l’environnement choisi : il découle, quant à lui, de la décision que le sujet prend face à plusieurs options possibles, cela au plan professionnel, social, amical ou encore éducatif. En formation, l’environnement « choisi » peut résulter du choix opéré par l’apprenant entre plusieurs organismes ou établissements (prestataires de formation), cursus universitaires, modalités de formation (en présentiel, à distance ou mixte).

2.3. CONSTAT THÉORIQUE

L'ensemble des approches développées par ces auteurs dans le chapitre 1 et 2, permettent de mettre en exergue trois facteurs inhérent au cadre d'accueil qui peuvent mieux illustrer les mécanismes qui rendent compte de la résilience scolaire chez les enfants déplacés interne de la ville de Yaoundé. Il s'agit des facteurs liés à la fonction du cadre d'accueil qui sont : la fonction cadre proprement dite, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle.

Premièrement, la fonction cadre est liée au rôle d'encadrement que joue le groupe d'accueil. Ce groupe assure de grandes fonctions dans le développement et le maintien de la vie psychique. Contre la solitude, la détresse et la peur, contre les dangers et les attaques du monde externe et du monde interne, le groupe propose un système de protection et de défense en échange d'un contrat d'appartenance permanente au groupe. Ce contrat est fondé sur des identifications mutuelles, sur des représentations et des idéaux communs, sur des alliances conjointes et sur des renoncements réciproques aux satisfactions pulsionnelles immédiates et aux idéaux personnels.

Il relie ses « *membres* » parce qu'il fonde et maintient la cohésion personnelle. Le groupe institue et gère les rites de passage d'un état à un autre. Pour Kaes (1979) le groupe apparaît donc comme un outil de production et de reproduction de la vie psychique des valeurs morales, des savoir-faire, de la richesse et des idées. Son rendement est alors estimé supérieur à celui de la somme des énergies individuelles. La fonction cadre est donc une nécessité pour l'élaboration de la construction cognitive et psychique du déplacé interne, bien avant d'être un projet sur l'autre : l'institution provoque, permet et puis répond et organise. On dira qu'une demande d'institution est inscrite dans la relation humaine, dans la relation professionnelle et particulièrement dans la relation éducative.

Deuxièmement, la fonction conteneur traduit « *l'attachement* » pour les personnes identifiées par le sujet à une figure maternelle puisqu'elles en assurent les fonctions (elle donne alimentation, soins et protection). Le choix d'objet par la fonction conteneur opère en direction des personnes dont les comportements ou la position relationnelle sont susceptibles d'actualiser une figure maternelle. Le lien qui s'établit alors est d'une puissance particulière, puisqu'il y a comme prototype la séduction maternelle primaire. Ce détour nous est utile dans la première mesure où il permet de comprendre qu'une institution serait « *par construction* » inductrice de relation, d'objet par étayage. Ainsi, l'étayage renvoie ici à un ensemble de points reçus par l'enfant de sa mère. Ces derniers lui permettent d'accéder au bien-être du déplacé interne, à la

sécurité d'autonomie mais aussi d'apprendre. Chaque individu a donc tendance de s'attacher à tout personne qui comme la mère lui accorde toute cette attention. Ce qui rejoint le point de vue de la théorie social cognitive dans la mesure où Bandura (1986) montre que les *réactions affectives* qui accompagnent l'activité autorégulatrice orientée vers les buts, sont fortement enracinées dans les croyances relatives aux probabilités de succès et dans les croyances en matière d'efficacité personnelle. Les croyances relatives aux compétences personnelles et le fait de progresser vers les buts qu'on s'est fixé, sont les déterminants puissants des émotions qui jouent elles – mêmes un rôle dans les processus d'autorégulation des conduites.

Troisièmement, la fonction transitionnelle tente d'expliquer le comportement humain en termes d'interaction continue entre les déterminants cognitifs comportementaux et environnementaux. En effet, dans cette perspective de la transition est conçu comme une interaction continue et réciproque entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux. Lorsque les individus ont un feedback positif sur la manière dont ils se sont comportés, ils commencent à faire une auto-évaluation de leurs performances. Ainsi, les réactions sociales suscitées sont enregistrées et agissent à leur tour sur les conceptions, que nous nous faisons de nous-mêmes, en renforçant ou en affaiblissant les biais environnementaux initiaux. Si les effets (réels ou supposés) de l'environnement sur la personne ont de tout temps fait l'objet d'une grande attention, les mécanismes qui président la façon dont le sujet construit et transforme ses perceptions et conceptions de l'environnement social lié à son milieu de vie ne sont pas connus d'avance. Toutefois, les (prés) conceptions du sujet liées au défi de réussite, représente une tendance vers l'auto – émancipation.

De ce point de vue, l'individu apparaît comme une sorte de micromouvement social, de mouvement minuscule qui en appelle à son corps, à ses sentiments, à son individualité, à sa dignité, afin de résister aux représentations de lui-même et aux divers contrôles sociaux qui le réduisent, soit à ses rôles, soit à ses intérêts. Dans cette perspective, l'individu est à la fois un acteur social et un enjeu puisqu'il n'apparaît comme un sujet que dans la volonté qu'il a du désir de se construire comme un individu singulier et libre, doté d'un certain pouvoir.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre a permis de préparer et d'organiser les méthodes requises pour collecter les données sur le terrain. A cet égard, il convient de présenter le type de recherche, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, la description de l'instrument de collecte des données et sa vérification, la procédure de collecte et la méthode d'analyse des données.

3.1.PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

3.1.1. Précision de la question de recherche

Déséquilibrés, connaissant des difficultés d'intégration et d'adaptation dans son environnement d'accueil. Le cadre scolaire grâce à ses règles et les normes qui régulent son fonctionnement et le comportement des élèves et des encadreurs devra contribuer à accompagner l'élève déplacé interne, en situation, dans le processus de construction de son identité. Il s'agit de personnes non conformes, non normalisables non rentables (Gaillard, 2008). Les éducateurs sont interpellés afin de les intégrer dans les familles et dans les écoles grâce à leurs méthodes qui leur sont propres. Ces jeunes sont exposés au phénomène de l'échec scolaire alors toute la communauté éducative est interpellée à jouer chacun le rôle qui lui incombe d'abord les parents (famille d'accueil) car ils constituent la base de l'éducation et en suite les autres maillons de la chaîne que sont les enseignants, tous les encadreurs de l'établissement scolaire et le sujet lui-même dont l'apport est primordial.

Très souvent, l'élève déplacé interne viendra à vivre un malaise quand il s'agira de développer son répertoire identitaire, son appartenance, son réseau linguistique et culturelle, son interaction sociale dans l'alternance entre lui et le nouveau milieu socioculturel (l'école). On peut alors se demander si les troubles d'identité souvent observés chez l'élève déplacé sont le fait de la difficulté d'alternance entre lui et l'école. Au stade actuel de la recherche sur le cadre d'accueil et la construction de la résilience scolaire, l'aspect que nous développons, semble à notre avis, moins fouillé, c'est ce que nous nous proposons d'étudier dans le cadre de cette étude. Puisque, Après les évaluations séquentielles ces enfants présentent de très faibles performances scolaires, ils sont généralement au dernier rang du classement de la classe. Il nous a été donné également de constater que ces enfants sont ceux qui enregistrent le plus grand nombre d'absences ; en termes de propreté et d'accoutrement on peut souligner un écart remarquable entre eux et les autres élèves.

3.2.HYPOTHESES DE RECHERCHE

Il se dégage de cette étude une hypothèse générale de laquelle émane des hypothèses spécifiques.

3.2.1. Hypothèse générale de recherche

Cette étude repose sur l'idée générale selon laquelle, à travers ses fonctions de cadre, de conteneur et transitionnelle, le cadre d'accueil constitue une dynamique qui peut être un facteur de résilience scolaire chez l'élève déplacé interne de la ville de Yaoundé.

3.2.1.1.Variables de l'hypothèse générale

La question de recherche comprend deux concepts opératoires : le cadre d'accueil et la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne. Ce sont ces deux concepts opératoires qu'il faut définir en laissant apparaître les modalités et les indicateurs, en se référant au cadre théorique de référence qui est proposé par Kaës.

3.2.1.1.1. Variable 1(V1) : cadre d'accueil

Dans ses travaux sur le groupe, (Kaës, 1976) présente le cadre institutionnel à travers trois fonctions : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle. Le cadre institutionnel, à travers, les personnes qui sont les encadreurs, les éducateurs, son environnement en termes de campus, jardin scolaire et l'ensemble de normes qui régissent cette institution permet à l'adolescent déplacé interne de se reconstruire en adaptant, en s'intégrant tout en restant lui-même.

Modalités 1 : fonction cadre

Indicateur 1 : espace des possibles et des non possibles

Indices : espace topique, espace scopique, espace d'expression

Indicateur 2 : modes de relations et d'interactions

Indices : modes de relations avec les personnes, les éducateurs, les pairs et le voisinage

Modalité 2 : fonction conteneur

Indicateurs 1 : le conteneur représente l'aspect actif de ce support

Indices : manière dont le cadre est mis en valeur : support actif ou transformateur

Indicateur 2 : la priorité fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueux les projections imaginaires

Indices : il doit être apte à les recevoir, à les élaborer et à les restituer le cas échéant

Modalité 3 : fonction transitionnelle

Indicateur 1 : appui et socle à la réalisation du vécu

Indices : la crise, la rupture et la transitionnalité

Indicateur 2 : entre crise de la rupture et le paradoxe de l'entre deux

Indices : l'expérience contraignante de la division-séparation ou de l'union-fusion.

3.2.1.1.2. Variable 2(V2) : résilience scolaire des élèves déplacés interne

Kunnen et Bosma (2001) présente un modèle des systèmes dynamiques appliqué au développement des actes résilient développé par Breakwell (1988). Le modèle de Breakwell décrit le processus de la résilience sous forme de deux dimensions indépendantes : l'exploration et l'engagement.

Modalité 1 : Processus d'exploration

Indicateur 1 : résolution des problèmes dans l'acte d'exploration

Indice : mettre à jour l'information à propos de soi

Modalité 2 : Processus d'engagement

Indicateur : l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, de valeurs et de croyance

Indice : prendre une décision concernant des choix de vie importants

3.2.1.2.Hypothèses spécifiques de recherche

Trois hypothèses spécifiques sont mis exergue dans ce travail afin d'être éprouvées :

HR1. la fonction cadre telle qu'elle est mise en œuvre par le professionnel de l'éducation peut rendre compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé.

HR2. la fonction conteneur dans sa configuration scolaire peut rendre compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé.

HR3. la fonction transitionnelle telle qu'elle mise en œuvre par les membres de la famille et le professionnel de l'éducation peut rendre compte de la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé.

Tableau 3 : définition opératoire des variables indépendantes et dépendantes de notre étude (récapitulatif)

VARIABLES	MODALITES		INDICATEURS	INDICES
VARIABLES INDEPENDANTE (VI) Cadre d'accueil	VI 1	Fonction cadre	espace des possibles et des non possibles modes de relations et d'interactions	le cadre peut être : – un espace topique – un espace scopique – un espace d'expression – un espace de reflet – un espace de réflexion – un espace transitionnel.
	VI 2	Fonction conteneur	le conteneur représente l'aspect actif de ce support .la priorité fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueux les projections imaginaires	le conteneur représente l'aspect actif de ce support – fournit le support actif, – transformateur aux projections imaginaires du patient – La propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueuses les projections imaginaires
	VI 3	Fonction transitionnelle	appui et socle à la réalisation du vécu entre crise de la rupture et le paradoxe de l'entre deux	La crise, la rupture, la transitionnalité – l'illusion originaire, la fonction transitionnelle est le rétablissement de la capacité d'articuler – La suture (l'établissement du lien social)
VARIABLE DEPENDANTE (VD)	VD 1	Processus d'exploration	résolution des problèmes dans l'acte d'exploration	l'exploration est définie comme un comportement de résolution de problème – mettre au jour de l'information à propos de soi

Résilience scolaire chez les enfants déplacés internes				
	VD 2	Processus d'engagement	l'adhésion à un ensemble spécifique de but, de valeurs et de croyance	– but – de valeurs – de croyance

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Le paradigme choisi pour cette recherche est de type compréhensif et descriptif dans la mesure où il vise à illustrer le lien ou le degré de dépendance entre deux variables d'étude et d'établir des relations quantifiables et qualitatives entre différents phénomènes. Elle privilégie exclusivement l'explication causale, et permet de mettre en exergue dans cette étude les dynamiques du choix d'adaptation dans le cadre d'accueil qui rendent compte de la résilience scolaire chez les enfants déplacés interne de la ville de Yaoundé. Ainsi, cette démarche compréhensive comme le dit Dépelteau (2010) porte sur des phénomènes connus, déjà décrits, pour lesquels on veut comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont. Il s'agit de déterminer quelle explication parmi plusieurs est la meilleure.

Cependant, on n'oublie pas que l'existence d'une corrélation même élevée entre deux séries d'observations n'implique pas nécessairement l'existence d'une relation de cause à effet (causalité) entre les deux variables considérées. En effet, les corrélations observées peuvent être dues au fait que les variables étudiées sont toutes deux soumises à des influences communes, modifiant simultanément leurs valeurs, soit dans le même sens (corrélation positive), soit en sens opposés (corrélation négative). Le but d'une recherche compréhensive est de déterminer qu'elle explication parmi plusieurs est la meilleure, C'est-à-dire partir comme le veut la méthodologie d'une recherche qualitative pour décrire, expliquer et prédire des phénomènes par le biais de concepts opérationnalisés sous forme de variables mesurables.

Elle est également descriptive, parce que dans ce type de recherche, le niveau de mesure c'est la différence entre les êtres. Il s'agit ici d'une étude de cas. Elle s'inscrit dans une démarche (clinique) où des approches descriptives et interprétatives semblent nous fournir des résultats plus intéressants sur le sens de l'intégration des nouveaux schèmes comportementaux. Elle repose sur l'idée que la situation clinique est la source d'inspiration et le lieu d'élaboration de la recherche. Elle porte une attention particulière sur l'engagement de l'observateur et procède à une description minutieuse de la spécificité de la situation en se fondant, sur le plan méthodologique, sur des études de cas comme source de connaissance du fonctionnement psychique qui vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source (Perron, 1979, Schmid-Kitsikis, 1999). Ce type de recherche permet une étude approfondie d'un sujet fondée sur une pratique de la communication langagière, satisfait aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques. L'acte de l'analyse qualitative comme le disent Paillé et Mucchielli

(2003) est de décrire, de d'expliquer et de comprendre. Il s'agit d'une posture initiale qui permet au chercheur de compter le nombre de fois que l'hypothèse fut corroborée et réfutée, puis il conclut à la corroboration ou à la réfutation. Ce type d'étude permet au chercheur d'adopter une posture qui tient lieu, en quelque sorte, de toile de fond de l'interprétation, ouvrant de ce fait dans le champ de l'évaluation scientifique, la fusion entre les instruments théoriques et les méthodes d'analyse qualitatives. Ici, « *le chercheur transpose les opérations immédiates et intuitives de l'esprit en « techniques »* » (Paillé, 1996). Il aborde le terrain sans préparation formelle ciblée, comptant sur sa capacité de faire appel en situation aux divers référents et repères de son univers interprétatif (Paillé, 1997).

L'étude cherche à comprendre comment l'enfant déplacé interne pourrait construire son identité dans son environnement d'accueil. Le traumatisme migratoire est « une sorte de traumatisme particulier, qui n'est pas un événement isolé, une effraction ou un choc traumatique affectant l'économie libidinale du sujet, mais un processus traumatique qui met en question l'intégrité même de l'individu » (Fridman-Wenger, 1993, p.25). La difficulté avec les enfants déplacés internes est qu'il est nécessaire de faire face à un réaménagement psychique global, dans des conditions de privation et d'isolement social et affectif dues aux circonstances elles-mêmes. Cependant, malgré le fait que les enfants déplacés internes éprouvent d'énormes difficultés identitaires, ils ont néanmoins droit comme tous les enfants, à l'insertion familiale.

3.4. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE

3.4.1. Présentation et justification du site

Le site de l'étude est l'espace dans lequel se déroule une recherche. A ce titre Gravel (1978) affirme que « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux » (p.6). Le site de l'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de laquelle l'étude va avoir lieu. Son choix est en fonction du problème de l'étude, de l'objectif visé et des hypothèses testées (Fonkeng, Chaffi et Bomda 2014) « Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale » (p.83). Pour permettre aux lecteurs de se familiariser au contexte environnemental de l'enquête.

Notre choix a été porté sur le Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé. C'est un établissement qui accueille plusieurs enfants déplacés de la crise

anglophone, des élèves venant des couches vulnérables, on trouve également un nombre important de mal voyants, des réfugiés de plusieurs origines disséminées parmi les élèves de l'établissement sans distinction de classe ni d'enseignants. C'est un établissement à caractère inclusif, dont l'ensemble des élèves présentant ces spécificités du point de vue social, physique et économique sont encadrés par six (06) Conseillers d'orientation qui jouent le rôle de psychologue scolaire.

3.4.2. Description du site de l'étude

Le Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé est situé dans la Région du centre, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé III. Il est situé en face du Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (MINRESI) du côté de la façade ouest, et est délimité du côté de la façade nord par l'Ecole Militaire Interarmées (EMIA). Il fut créé en 1963, en tant que Centre d'Accueil et de formation de la Jeune Fille. Mais à travers le décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant régime des établissements scolaires au Cameroun, il fut transformé en lycée technique industriel et commercial bilingue. Jusqu'en septembre 2017, cet établissement comptait uniquement le second cycle dans lequel se côtoient les sections de sciences des technologies du tertiaire et techniques industrielles. En septembre 2018, l'établissement a ouvert le premier cycle uniquement anglophone. L'uniforme porté par les élèves de ce lycée est :

- filles : une robe évasée et ourlée de couleur orange, sans poche, à plis plats devant, sur le bas de la robe. C'est une robe à col chemisier et manches courtes assortie d'une couture. Le nom et la classe étant brodés au –dessus de l'écusson le côté sein gauche. Le port du jupon est obligatoire.
- garçons : un ensemble marron (chemise – veste et pantalon). Le nom et la classe sont brodés sur la poche supérieure gauche de la chemise – veste au –dessus de l'écusson.

C'est un grand complexe scolaire de onze (11) bâtiments protégés par une clôture ayant deux portails, dont l'un sert à l'entrée des élèves et l'autre à celle du personnel enseignant et administratif. Le premier cycle compte 27 salles de classe et le second 21 salles de classe. La structure administrative du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé comporte le Provisorat, la Comptabilité-Matière, l'intendance, le service de l'orientation scolaire, les Censorats (11), les Surveillances Généraux (18), le service des Affaires Sociales, l'infirmerie, le service des Activités Post et Péri-scolaires, le laboratoire, le centre multimédia, le Bureau des Sports, la Bibliothèque, le Bureau de l'association des Parents d'élèves.

3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE

La population se comprend comme étant le nombre total d'éléments, d'unités ou encore d'individus devant faire l'objet d'une étude statistique. Selon Mucchielli (1985, p 16), c'est « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». Cette recherche s'est adressée à un groupe de personne spécifique : les enfants déplacés internes de la crise anglophone. L'objectif étant de comprendre si le cadre d'accueil mis en place par l'administration scolaire du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé et certaines familles d'accueil où vivent ces enfants peuvent être à l'origine ou non de leur résilience scolaire. Ces jeunes tout comme les autres, ont droit à une vie scolaire normale. A cause de la migration, l'isolement et la vie dans l'incertitude permanente désorganisent aussi bien des structures familiales que les structures psychiques.

D'après Sibilla Schut (1993), les jeunes réfugiés ont très souvent un comportement agressif contre l'entourage c'est -à-dire agression contre les voisins, contre sa propre famille et ce comportement peut parfois se manifester par la prise des stimulants, de drogues de toute sorte et même le refus scolaire. Les troubles de personnalité sont parfois causés par une carence psychologique. Les déplacés internes viennent avec l'espoir d'être bien accueillis et ont souvent des besoins auxquels les familles d'accueil ne peuvent pas répondre complètement. Ils finissent par être frustrés et cette frustration est à la base des troubles d'identité. Ceux-ci évoluent dans un système éducatif dit anglophone.

3.5.1. Comprendre le sous système éducatif anglophone

Le système éducatif camerounais est régi par la loi d'orientation de l'éducation n°98/004 du 14 avril 1998 au Cameroun. Une loi à qui l'on doit les bases et les fondements du fonctionnement de l'institution scolaire nationale. De ce fait, ladite loi qui détermine les cadres, les moyens, buts et objectifs du système éducatif scolaire camerounais dispose dans son article 15 : « *le système éducatif organisé en deux sous – systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmé l'option nationale du biculturalisme. Le sous – système éducatif sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications* ». Ainsi, le Cameroun connaît deux sous – systèmes qui présentent chacun des traits caractéristiques particuliers avec pour point commun, l'enseignement général et technique. La même loi dans ses articles 16 et 17 organisent ces sous – systèmes en cycles et filières dont le préscolaire, le primaire, le post – primaire, le secondaire et normal.

Le sous – système anglophone, moins connu à cause de son nombre d'établissements réduits est (plus répandu dans les régions du Nord-Ouest et du Sud – Ouest Cameroun) perçu par l'opinion publique comme le moins dense et le moins compliqué. Le premier cycle secondaire général anglophone qui dure cinq (05) ans est sanctionné par le « General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L) », qui intervient en classe de Form 5 du secondaire anglophone. Le second cycle qui compte deux années est sanctionné par le « General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L) ». Tout comme le « General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L) », il est organisé par le General Certificate of Education Board (GCE-Board) à Buea. Les élèves du sous – système anglophone ont la possibilité de s'inscrire à neuf matières pour les Arts GCE O/Level ou huit matières pour les sciences GCE O/Level ou encore à 11 matières pour les deux types de GCE O/Level. Pour qu'un candidat soit déclaré admis au GCE O/Level, il faut qu'il ait obtenu une note supérieure ou égale à 10/20 sur au moins quatre (04) matières. C'est dans cette logique que se structure le cadre d'accueil et s'organisent les enseignements au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé.

Tableau 4 : Situation des effectifs dans le premier cycle de la sous-section anglophone au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé : année académique 2019 – 2020.

Niveaux	Effectifs		Total
	Filles	garçons	
Form 1	46	51	97
Form 2	53	55	108
Form 3	44	40	84
Form 4	38	27	65
Form 5	41	33	74
Total	222	206	428

Source : rapport du chef d'unité d'appui pédagogique (Censeur) du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé.

Le tableau 5, donne une indication sur le nombre d'élèves inscrits au premier cycle de la sous – section anglophone au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé au cour de l'année académique 2019 - 2020. On constate à la lumière des indications de ce tableau que les élèves filles (222) sont plus nombreux que les élèves garçons (206) pour

un effectif total de 428 élèves de la classe de Form 1 à Form 5. Soit 51,86% d'élèves filles et 48,13% d'élèves garçons. Ce qui démontre que les élèves filles de culture anglophone manifestent plus d'engouement pour les études techniques. C'est de ces 428 élèves régulièrement inscrits que nous avons pu obtenir notre population d'étude.

3.5.2. Justification de la population de l'étude

Depuis octobre 2016, la crise anglophone a entraîné un déplacement massif des populations anglophones vivant dans le Nord – Ouest et le Sud – Ouest vers les régions dites francophones. Parmi ces déplacés internes, un rapport du Ministère des Enseignement Secondaire estimait en septembre 2017 à plus de 80 000 le nombre d'enfants inscrits dans les établissements d'enseignement secondaire général et technique au déclenchement de la crise et qui avaient besoin d'une réinsertion scolaire et d'une prise en charge psychologique dans les établissements scolaires des zones francophones non touchées par la crise sécuritaire. Ceci supposait également leur intégration dans les familles d'accueils et dans les établissements scolaires correspondant à leurs spécificités culturelles et linguistiques. C'est dans cette logique que plusieurs établissements de la ville de Yaoundé à l'instar des établissements bilingue des autres grandes villes ont vu leurs effectifs scolaires triplés. C'est le cas au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, où les 2/3 des effectifs dans la sous-section du premier et du second cycle anglophone sont constitués des élèves déplacés interne de la crise anglophone. La plupart des élèves déplacés interne inscrits au premier cycle de la sous – section anglophone dans cet établissement constituent la population de cette étude.

Nous avons choisi les élèves du premier cycle de la sous – section anglophone, parce que ce sont des enfants âgés entre 10 et 15 ans. Ce sont des adolescents en perte de repères qui n'ont pas les mêmes capacités d'adaptation et de gestion du traumatisme que les jeunes adultes du second cycle âgés entre 15 et 21 ans.

Leur mal peut aussi parfois se manifester par des problèmes de santé mentale, de marginalité, des difficultés identitaires. Nguimfack (2009) pense que certains troubles sont spécifiques à ces enfants : altération affective (inhibition scolaire liée à l'inadaptation, scolaire, indifférence, hyper dépendance, irritabilité, instabilité motrice, peurs phobiques), altération du comportement (attitudes d'opposition et de négativisme, crise de rage, timidité, attitudes de retrait, isolement social) (Jeria, cité par Nguimfack, 2009) ; altération cognitive (inhibition intellectuelle). Enfants désorganisés par l'absence de cohérence entre deux systèmes culturels s'altérant mutuellement autour d'eux (Diatkine, cité par Nguimfack, 2009). Ces adolescents

sont affectés par une sorte de traumatisme particulier, un processus qui met en question l'intégrité même de l'individu. De tels adolescents ont aussi droit à une vie normale, c'est-à-dire qu'ils veulent devenir conformes, rentable et intégrés en famille, à l'école et dans la société. Les possibilités de réorganisation dépendent de la personnalité initiale du sujet du moment où dans son histoire personnelle, sont survenus des événements et bien d'autres circonstances également traumatiques, telles que des catastrophes naturelles, économiques, politiques ou même familiales.

3.5.3. Critères de sélection des sujets

La recherche s'est adressée à un échantillon de 8 sujets ayant été identifiés au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé. Ces sujets sont constitués des élèves des classes de Form 4 et Form 5. Ils font partie des élèves qui présentaient à travers leurs rendements scolaires de très bon résultats en classe. Egalement, leurs dynamismes identitaires, leur fréquence et témérité aux entretiens faisaient d'eux des sujets sérieux avec qui nous pouvions travailler. Pour faire partir de cet échantillon, il fallait respecter les critères ci – après :

- être déplacé interne inscrit au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé au premier cycle de la sous – section anglophone en classe de Form 4 et Form 5. La situation d'urgence qui imposait des mesures d'urgences a amené l'Etat du Cameroun à envisager dans les zones n'ont touché par la crise, des politiques d'accueil et d'intégration des enfants déplacés interne. Car l'une des conséquences de cette crise sécuritaire dans les régions du Nord – Ouest et du Sud – Ouest a été le bouleversement des valeurs et des statuts des élèves. Cependant, les éléments de clarification observés sur le terrain nous ont permis de constater que les élèves de Form 4 et de Form 5 qui sont dans les classes intermédiaires pour l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire général, et qui pour certains préparent leurs examens de GCE O/L, présentent des meilleures caractéristiques d'adaptation.
- l'âge des élèves déplacés interne inscrits en classe de Form 4 et Form 5 : 13 – 17 ans. Dans le processus d'accueil des élèves déplacés interne qui devaient être intégrés dans plusieurs différentes classes au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, l'âge des enfants était un élément déterminant dans les démarches d'inscription. C'est un critère important dans la compréhension des logiques d'actions et des motivations. Car dans un processus organisationnel, ce sont les expériences

vécues par les individus qui déterminent leurs intérêts. A cet âge du développement vocationnel, les sujets peuvent s'inscrire dans une stabilité des choix, s'affirmer ou se tromper dans des perspectives peu cohérentes.

- vivre dans une famille d'accueil, à l'absence de leurs parents biologiques. Les violences dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest ont entraîné un exode massif de la population, mais surtout des élèves. Les enfants dont les parents n'étaient pas décédés ont préféré les envoyer chez certains des membres de leur famille où chez des amis, ou tout simplement chez des connaissances, dans les régions n'ont touché par la crise afin qu'ils poursuivent leurs études. Mais pour les enfants dont les parents étaient décédés, ils ont tout migré et se retrouvent parfois dans le désarroi. Ils sont dans ce contexte accueillis par des bienfaiteurs, ou des ONG qui œuvre dans la prise en charge des enfants vulnérables.
- avoir obtenu au cours du premier et du second semestre de l'année académique 2019 – 2020 une note supérieure ou égale à 10/20. Le système éducatif camerounais s'est développé dans la logique de ce double héritage culturel. Ce qui a donné lieu à l'existence de deux sous – systèmes : le sous – système anglophone de type anglo – saxon et le sous – système francophone. Depuis lors, en conformité avec les objectifs de l'UNESCO, le Cameroun a conçu des programmes scolaires et développé de façon globale des politiques éducatives progressives par lesquelles il a assigné à l'école des fonctions et des objectifs précis. La mise en œuvre de cette politique éducative aussi bien que l'on soit dans la zone anglophone que francophone éprouve des particularités liées aux caractéristiques identitaires des personnes qui sont en charge de les exécuter sur le plan pédagogique et didactique. C'est pourquoi il est parfois assez difficile pour certains des élèves déplacés internes qui doivent réintégrer un cursus normal dans les établissements des zones francophones, de facilement se s'adapter et s'épanouir dans le processus d'apprentissage. Ils doivent alors dans ce nouveau contexte faire preuve de beaucoup d'effort pour obtenir de meilleurs résultats.

Tableau 5 : population d'étude

Pseudonyme	Agés	sexes	Classes	Lieu de résidence	Notes obtenues au premier et au second semestres
Bih	14 ans	F	Form 4	Obili	11/20 et 10/20
Josépha	15 ans	F	Form 4	Biscuiterie	12/20 et 11/20
Ramsi	14 ans	M	Form 4	Mbankolo	11/20 et 11/20
Eugène	16 ans	M	Form 5	Obili	10/20 et 12/20
Ranshon	16 ans	M	Form 4	Mbankolo	12.5/20 et 10/20
Véra	15 ans	F	Form 5	Biscuiterie	10/20 et 12/20
Patrick	17 ans	M	Form 5	Mbankolo	11/20 et 10.5/20
Alice	16 ans	F	Form 5	Jouvence	14/20 et 12/20

Il ressort des données du tableau 6 que huit (08) élèves déplacés interne ont pris part à l'enquête menée au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé. Sur les 08 élèves déplacés interne, nous comptons 04 filles et 04 garçons âgés entre 14 et 17 ans. Aussi, de ces 08 élèves, 04 sont inscrits en classe de Form 4 et 04 autres en classe de Form 5. Les notes obtenues au premier et au second semestre oscillent entre 10/20, 11/20, 12/20 et 14/20.

3.6. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

3.6.1. Technique de recrutement

Compte tenu du type de recherche, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage typique adapté aux études qualitatives (Depelteau, 2003). Ce type d'échantillonnage consiste à sélectionner des personnes présentant les caractéristiques requises au sein d'une population et beaucoup plus les personnes disposées et disponibles à participer à la recherche. Le choix typique visait à faire une sélection préalable au sein d'un groupe qui est bien connu (Grawiz, 1996). En effet, ce mode se fait sur la base d'une ou de plusieurs caractéristiques fixées à l'avance. L'objet est de recueillir des renseignements sur les membres de la population ayant ces caractéristiques. Dans notre cas, cet échantillon typique est adapté au fait observé. Notre technique d'échantillonnage a été choisie en fonction du problème que notre étude aborde : à

savoir l'impact du cadre d'accueil sur la résilience scolaire des élèves déplacés interne de la crise anglophone.

3.6.1.1.Participants

Pseudonyme	Ages	sexes	Classes	Lieu de résidence	Notes obtenues au premier et au second semestres
Ramsi	14 ans	M	Form 4	Mbankolo	11/20 et 11/20
Alice	16 ans	F	Form 5	Jouvence	14/20 et 12/20

Il ressort des informations du tableau 7, que la répartition de l'échantillon s'est faite au niveau de deux classes (Form 4 et Form 5). Sur les 08 élèves de départ qui avaient réellement accepté de prendre part à l'enquête et de répondre à nos questions, seulement deux d'entre eux ont finalement été retenus pour approfondir certains axes de la recherche. Il s'agit de Ramsi vivant à Mbankolo, âgé de 14 ans, en classe de Form 4 qui est resté stable dans ses résultats scolaires au premier et au second semestre (11/20). Nous avons également Alice, âgé de 16 ans vivant à Jouvence, inscrite en classe de Form 5, elle a obtenu des résultats plutôt appréciables au premier et au second semestre (14/20 au premier semestre et 12/20 au second semestre). Ces deux élèves respectaient les rendez-vous et se sont montrés sérieux et disponibles jusqu'au bout du processus.

3.7.Le guide d'entretien

Ce guide d'entretien est fait dans le but de recueillir les données ou informations venant de la population de l'étude. Il faut préciser ici que, ce guide a été utilisé pour les entretiens individuels de type semi-directif et les focus group.

Cependant, avant la phase de communication, nous avons voulu bien préciser quelques paramètres de l'entretien aux participants à savoir : la confidentialité des informations recueillis, l'objectif de cet entretien, le choix des participants, le thème de l'entretien, la prise de notes des réponses données par les participants. Pour élaborer le guide d'entretien de cette étude, nous avons également tenu compte de l'objectif général et des objectifs de recherche de cette étude, dont seront déduits les différents thèmes et les sous thèmes du guide d'entretien.

Thème 1 : Fonction cadre

Sous thème 1 : les différents aspects que le cadre peut revêtir

Sous thème 2 : les acteurs

Sous thème 3 : il n'y a pas de cadre sans rôle, le statut et les mécanismes de régulation

Thème 2 : Fonction conteneur

Sous thème 1 : le conteneur représente l'aspect actif de ce support

Sous thème 2 : la propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles

Sous thème 3 : la propriété fondamentale du conteneur tolérables et fructueuses les projections imaginaires

Thème 3 : Fonction transitionnelle

Sous thème 1 : la crise, la rupture, la transitionalité

Sous thème 2 : l'illusion originaire

Sous thème 3 : le paradoxe de l'entre-deux

Thème 4 : : le Processus d'exploration

Sous thème 1 : mettre au jour de l'information à propos de soi

Sous thème 2 : prendre une décision concernant des choix de vie importants

Thème 5 : le processus d'engagement

Sous thème 1 : buts

Sous thème 2 : valeurs

Sous thème 3 : croyances

3.8.INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette étude, nous avons utilisé comme instrument de collecte de données le focus group et les entretiens individuels. Nous avons fait usage du focus group en tant qu'outil d'évaluation, mais aussi utilisé des entretiens de type directif pour recueillir certaines informations auprès des informateurs dispersés et éloignés. Pour Magali Bouchon (2009), le « focus group » est un groupe constitué de manière formelle et structurée pour aborder une

question spécifique dans un délai précis et ce conformément à des règles explicites de procédure. Il s'agit en effet d'un entretien de groupe qui a pour objectif majeur de réunir des informateurs factuels. Le focus group est un moyen efficace au sein de la communauté pour se procurer des informations et de fournir une estimation valable de l'opinion de la population vis-à-vis d'un sujet. Les entretiens individuels, les observations et le focus group font partie des méthodes de collecte qualitative. Elles sont des procédures permettant au chercheur de comprendre les idées, les croyances, pratiques et comportements de la population d'étude. Pour Blanchet (1987), l'entretien est un schéma qui « vise à traverser la construction du discours, la connaissance objectivant d'un problème, fut – il subjectif : c'est une opération de l'élaboration d'un savoir socialement communicable ». Cependant, pour Lafon (1993), l'entretien semi-directif est fortement structuré, il correspond à un ensemble de questions ouvertes.

Le focus group et l'entretien semi-directif que nous avons effectué ont été des techniques de collecte qui nous ont permis de recueillir dans une durée de temps assez limitée un grand nombre d'informations auprès des élèves déplacés interne, de certains responsables et enseignants du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé. La pratique du focus group a pour avantage de faciliter l'obtention d'informations auprès des communautés analphabètes, il permet aussi en raison de la formulation très souple des questions de découvrir des attitudes et des opinions que d'autres méthodes de collecte qualitatives ne seraient pas en mesure de révéler, c'est un outil généralement bien accepté par la communauté car il fait appel à des discussions de groupes, et c'est une forme de communication assez naturelle dans la plupart des communautés. Quant à l'entretien semi-directif, le thème principal de l'entretien est décomposé en sous thèmes par l'enquêteur, mais cette dernière laisse la libre expression à la personne interrogée pour chacun des sous – thèmes.

3.8.1. Entretien individuel et collectif

3.8.1.1. Justification de l'entretien individuel et collectif

L'utilisation du focus group et de l'entretien se justifie par plusieurs raisons notamment : les focus group produisent un important volume d'information, beaucoup plus vite et à moindre coût que d'autres méthodes de collecte qualitative. Pour des thèmes assez simples, ils peuvent être aisément dirigés par des personnes sans formation dans les méthodes de collecte qualitative. L'entretien directif ou semi-directif nous permet de rentrer dans l'univers du sujet, donc aller au-delà des spéculations et des représentations. Il rend possible la liberté de parole, il permet au sujet de donner plus d'éclaircissement au chercheur. Il permet

aussi, au sujet de donner son avis sur le problème posé par l'enquêteur, et de ce fait apporter des éléments de précision dans la réévaluation du problème étudié.

Par ailleurs, ces deux instruments de collecte des données dans leur pratique relèvent plutôt de la même chose au niveau du fond des questions et des différentes thématiques abordées avec les sujets. Seule la forme au niveau de l'organisation et du nombre de participants différait. Car dans l'entretien semi-directif, les échanges se faisaient en tête à tête avec les interviewés et ceci de manière individualisé et personnalisé. Or durant la pratique du focus group, nous avons dû lors de la première rencontre discutée avec plus d'une Vingtaine de participantes à la base desquels nous avons procédé à des discriminations pour en retenir sur les 21 présents, 08 participants pour en retenir les finalement les 02 qui ont réellement fournir la majorité des informations dont nous avons besoin. Donc dans la réalité méthodologique, il n'a pas existé pour nous une très grande différence entre ces techniques de collecte de données. La méthode la plus utilisée a été le focus group, puisque l'entretien directif que nous avons effectué était utilisé en complément d'information pour des participants que nous ne pouvions pas rassemblés sur place. Le focus group et les entretiens que nous avons effectué ont joués le même rôle dans cette étude. L'un (entretien) existant en complément de l'autre (focus group).

Ces instruments pourraient présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour cela, une préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter ces erreurs. Gueguen, (2007) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

3.8.1.2.La pré-enquête

Avant de se lancer dans la réalisation des entretiens proprement dit, un travail de pré – enquête ou d'évaluation a été faite. Celle-ci a permis de délimiter le champ de la recherche, d'identifier le terrain et type de population pouvant faire partir de l'étude, de définir les critères de choix d'échantillonnage, d'affiner les hypothèses, de définir le contenu des notions qui devaient être au centre des échanges de focus group et d'entretien individuel. De choisir la population d'enquête. Trois moyens complémentaires ont été nécessaires durant cet exercice : documentation, entretiens exploratoires et discussion avec le staff administratif du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé et les élèves déplacés interne y étant inscrits.

3.8.1.3.Étape de construction de l’entretien

Pour construire l’entretien, nous sommes partis sur la base de deux modèles épistémologiques sous – jacents à la construction identitaire des élèves déplacés interne et à la résilience scolaire. Dans le premier modèle qui est lié à la variable indépendante, nous avons travaillé avec la théorie du cadre de Kaës (1979) et la théorie sociale cognitive de Bandura (1989) pour retenir trois facteurs structurant le cadre d’accueil et déterminant le processus de construction identitaire. Il s’agit de la fonction cadre, conteneur et transitionnelle. Dans le deuxième modèle qui est lié à la variable dépendante, nous avons identifié deux facteurs : le Processus d’exploration et le processus d’engagement qui sont issus de la théorie de l’éco-résilience de Kunnen et Bosma (2001) et la théorie de l’étayage socio-affectif de Bruner (1998). C’est sur la base de ces variables que nous avons construire notre guide d’entretien.

3.8.2. Le cadre des entretiens.

Il faut noter que, la notion de cadre est une formation seconde apportée de l’extérieur. Elle est donc une représentation substitutive, prédéfinie (Guiose, 2007). Ce qui distingue fondamentalement le cadre de l’environnement est le fait que, le cadre se doit justement d’imposer des limites, des lignes à ne pas franchir. L’entretien se déroulait le vendredi dans l’après-midi dans l’enceinte du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, précisément dans la salle de consultation des conseillers d’orientation et parfois dans la salle de conférence de l’établissement, et ceci lorsque les élèves avaient fini avec les cours durant la semaine. Nous avons estimé que le déroulement de l’entretien le vendredi au environ de 13h, était le moment agréé et propice pour mener à bien nos échanges sans être interrompu pas les autres élèves et enseignants qui souhaitaient occuper les salles pour effectuer leurs activités. C’était aussi un moment de détente et de relaxation favorable à la pratique du focus group.

Nous avons organisé nos rendez-vous deux semaines avant le début effectif de nos différentes rencontres avec les élèves déplacés interne retenus pour les entretiens. Ceci afin de les préparer psychologiquement et aussi de mieux nous outillés. Puisque nous nous étions convenus avec les 21 participants de la première rencontre d’effectuer les entretiens le vendredi soir en fin de semaine et après les cours, parce que c’était un jour et une période de la semaine où les apprenants pouvaient être disponibles pour y participer. Mais aussi pour vaincre les contraintes liées à la salle et aux absences de nos participants.

Les entretiens et les séances de focus groups se sont déroulés dans un lieu où les élèves ont l'habitude de rencontrer leurs conseillers d'orientation pour des entretiens de consultation. C'est un lieu connu des élèves du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, un espace qui abrite les locaux du conseiller principal d'orientation : la salle de conférence et la salle des enseignants. La salle de conférence du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, est une grande salle d'une architecture magnifique, propre et bien entretenu, carrelée, ouverte avec de grande porte qui donne sur les deux façades Est et sud, accompagné de quatre larges fenêtres aux vitrines coulissantes.

C'est un lieu aimé et garant de confiance pour les élèves. C'est un espace où ils y effectuent de nombreux travaux pratiques. Mais pour des raisons d'ordre technique et logistique, le proviseur de l'établissement nous a recommandé de poursuivre nos entretiens dans la salle de cour, plutôt appropriée à ce type d'échange. C'est pourquoi le dernier entretien sur les trois que nous avions prévu d'effectuer s'est déroulé dans la salle de cour, qui est un espace de cour, propre et aéré, mais aussi bien connu des élèves. A la différence qu'elle est plus petite que la salle de conférence et moins équipé logistiquement. La salle de cour tout comme la salle de conférence, était pourvu en chaise et table banc et divers autres instruments indispensables à la réalisation de ces différents types de formations que les élèves du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé reçoivent. Cependant, le fait que la direction avait équipé ces salles de dessin, rendait l'ambiance vivable et saine entre nous.

Les trois séances de focus group que nous avons effectué au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, avec les 21 participants en formations ont duré pour la première 1h de temps, et pour la deuxième environ 1h45min et pour la troisième 1h, puisque c'était la dernière séance avec quelques apéritifs que nous avions prévu d'offrir aux participants pour leur remercier de leurs collaborations et de leur patience durant les entretiens. Mais pour les entretiens semi - directifs effectués avec les enseignants et certains responsables de l'établissement, ils ont duré en moyenne 30 à 35 min par personnes et par échanges.

Pendant les entretiens, nous avons utilisé comme le privilège la méthodologie du focus group, un téléphone portable de type numérique pour enregistrer nos conversations afin de pouvoir mieux les retranscrire à la maison, et ceci pour ne pas oublier des éléments importants. Cela s'est fait avec l'accord des participants qui ont bien voulu nous donner la possibilité d'enregistrer les informations qu'ils nous fournissaient.

3.8.2.1. Le déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés en deux phases : une phase préparatoire et le déroulement de l'entretien proprement dit.

3.8.2.2. La phase préparatoire

La phase préparatoire s'est déroulée en décembre 2020 où il était question d'identifier des élèves déplacés interne inscrits dans cet établissement répondant au critère de la recherche. Durant quatre semaines avec l'aide du personnel du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, 21 élèves ont été retenus dès le départ. Des échanges ont été menés avec eux pour les mettre en confiance et leur expliquer le bien-fondé de cette étude. 06 entretiens ont été faits pendant la période allant de 10 au 21 décembre 2020 et du 06 au 14 février 2021.

Durant cette phase nous avons rencontré nos participants et pris rendez-vous avec eux pour éviter de les surprendre et afin qu'ils donnent ou pas leur accord pour chacune des actions prévues. Cette phase s'est produite en deux semaines. Il était également question de leur présenter le formulaire de consentement et de les rassurer de la confidentialité de nos entretiens. Au cours de ce processus, il était plus question de leur faire comprendre la place et l'importance des informations qui devaient être recueillies auprès d'eux. Ils ont compris que dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire, ils seraient identifiés soit par leur nom ou soit par un nom fictif pour assurer leur confidentialité. Par ailleurs, cette étape a aussi servi de mobile pour leur permettre de comprendre qu'ils n'étaient exposés à aucun risque particulier en donnant leur point de vue au sujet des enjeux liés à leur propre démarche d'adaptation scolaire. C'était l'occasion de leur dire que pendant les séances d'échanges et d'entretiens, ils étaient libres de répondre ou non à une question posée sans justification. Car leur participation à l'étude est volontaire, sans obligation et sans pression.

3.8.3. Le déroulement des entretiens proprement dit (phase systématique)

Il y'a eu trois séances de focus group avec les élèves déplacés interne du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, et des entretiens semi- directifs. La première séance de focus group a consisté à faire des bilans à partir des faits saillants et marquants permettant de comprendre leur histoire et les logiques qui ont contribué à guider leurs choix et leurs motivations scolaires. La deuxième séance a consisté à comprendre dans une certaine mesure si le cadre d'accueil qu'est leur établissement et le comportement de leurs camarades, du personnel enseignant et des responsables pouvaient favoriser leur intégration au sein du

dispositif d'apprentissage. Il s'agissait entre autre d'évaluer si les facteurs tels que l'environnement de formation favorisent un meilleur apprentissage chez les élèves déplacés interne ; si la fonction cadre et de conteneur favorise la résilience scolaire chez les élèves déplacés interne ; ou si c'était la fonction transitionnelle qui favoriserait la résilience scolaire chez les élèves déplacés interne. La troisième séance nous a permis de faire un bilan de leur parcours, d'évaluer l'impact et l'apport de cadre de vie à la maison dans leur rendement scolaire, dans leur projet d'avenir et d'en discuter sur les logiques qui étaient à même de les aider à accomplir ce dessein. Par ailleurs, nous nous sommes aussi entretenus sur les traumatismes vécus, sur les perspectives d'orientations et de formations qu'ils trouvaient propice pour leur avenir.

3.8.3.1. Entretiens individuels

Nous avons débuté par les démarches auprès des autorités administratives de la ville de Yaoundé en charge des enseignements secondaire (délégué régional, délégué départemental), puis des responsables de l'administration scolaire (proviseur, censeur, surveillants généraux et enseignants) pour leurs expliquer le motif de notre recherche et avoir l'autorisation de travailler avec les élèves de leur institution. Après avoir obtenu l'autorisation, nous sommes partis de l'administration générale, direction des études jusqu'au service de la scolarité et des examens afin d'entrer en contact avec notre population d'étude. Après cela, le censeur, les surveillants généraux et les deux chefs de cellule de gestion des élèves déplacés interne (service mis sur pieds le ministère des enseignements secondaire pour gérer les cas de traumatismes et de burn out psychologique) ont informé les élèves de notre venue, après cela nous nous sommes convenus de leurs disponibilités pour passer les entretiens. Il est donc important de souligner qu'ils nous ont attribué le bureau des conseillers d'orientation et la salle de conférence pour effectuer nos travaux.

Les entretiens se sont déroulés du 10 Décembre 2020 au 14 février 2021 avec les élèves déplacés interne retenus. Les entretiens se sont déroulés en deux phases : la première qui s'est déroulée du 10 au 22 Décembre 2020 consistait à obtenir le consentement volontaire des participants à travers la présentation du thème, la problématique centrale de l'étude, le formulaire de consentement et l'accord sur rendez-vous pour l'entretien proprement dit. Elle a permis aux participants d'avoir une vue d'ensemble sur le thème de l'étude et a été favorable à la création d'un lien sûr. Pour amener ces derniers à s'ouvrir et mieux se confier à nous. Le deuxième entretien s'est déroulé 06 février 2021, cela nous a permis d'avoir assez

d'information par rapport au premier entretien. Pendant les entretiens, l'on se referait de temps en temps au guide d'entretien sans toutefois y focaliser l'attention. C'est sur ces thèmes que nous cherchions à obtenir les informations auprès des participants. La formulation des relances était déterminée pour tous les sujets. A cet égard, l'on disposait d'une liberté certaine dans le déroulement de l'entretien, c'est à dire que nous pouvions aborder les thèmes dans la manière et tel qu'orienté par le participant. La seule contrainte à cette liberté était de s'assurer que tous les thèmes définis avaient correctement été abordés.

Le participant par ailleurs disposait d'une grande liberté, il répondait comme il lui semblait, avec les mots qui lui venaient à l'esprit et prenait le temps qu'il jugeait nécessaire pour le faire. Les entretiens débutaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé à chaque participant pour matérialiser l'accord entre nous et l'interviewé, ceci pour préciser l'aspect confidentiel des informations recueillies. Il importe de rappeler que pendant les entretiens, ni les participants, ni le chercheur ne pouvaient se servir de leurs téléphones portables qu'ils programmaient d'ailleurs en mode discret ou silencieux. Les entretiens duraient en moyenne de chaque séance était de 30 minute soit deux cas par séance. Pendant les entretiens, nous nous servions de deux enregistreurs vocaux (Panasonic et lenco), pour capturer les discours et un archivage des données. Et en même temps nous prenions les manuscrites à l'aide des outils tels que papier, Bic et crayon.

Au total, les entretiens semi-directifs se sont déroulés avec 08 étudiants, dont seulement deux (02) d'entre eux ont accepté de poursuivre le processus jusqu'au bout. Nous avons également une informatrice qui est conseillère d'orientation Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé. Au cours de ces entretiens, il a été noté que les élèves déplacés interne étaient disponibles, enthousiastes à participer aux entretiens, ils étaient un peu perplexes lorsqu'on leur posait des questions sur leur vie, leur démarche scolaire de travail et d'apprentissage. Certaines questions ont parfois eu des éléments de réponse : mais chaque fois que l'un d'entre eux ne saisissait pas bien une question, il prenait le temps de demander qu'elle soit encore posée, étant donné qu'ils s'exprimaient pour la plupart en anglais et que notre niveau d'anglais prêtait parfois à confusion. Toutefois, lorsque le sujet sortait du thème de recherche, il était question de procéder à la focalisation, c'est-à-dire l'aider à organiser ses pensées et ses idées afin de les rendre plus ou moins cohérentes avec les thèmes de recherche.

3.8.3.2. Focus groups

Les focus groups se sont déroulés avec les 21 participants, dont 09 filles et 12 garçons de deux classes (Form 4 et Form 5). Durant les différentes sessions, nous avons tenu compte dans le choix des participants, de leurs différents niveaux d'apprentissage au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé. Nous étions assis en cercle sur des chaises de la salle de cours disposées à cet effet. Le guide des entretiens nous a orientés pour recueillir les informations pendant ces séances.

Tableau 6 : Sessions de focus groups

Sessions	Catégorie	Filles	Garçons	Total
1	Elèves de la classe de Form 4	03	04	07
2	Elèves de la classe de Form 5	07	05	12
3	Elèves des classes de Form 4 et Form 5	11	10	21
4	Elèves des classes de Form 4 et Form 5	09	11	20
Total	/	10	11	21

Après avoir mis les sujets en confiance en saluant, et en leur rappelant l'objet de la rencontre, une seule question leur était posée, et les participants répondaient à tour de rôle. Les questions telle que « parlez –moi de », ou « dites – moi », « en quoi », servaient à circonscrire les interventions et à les orienter au mieux, à relancer le débat ou à faire participer tout le monde. Comme le signale Van der Maren (2004, P.315), lorsqu'il dit : « l'animateur intervieweur des entrevues de groupe doit intervenir de temps à autre, notamment pour effectuer les bilans qui relancent la discussion et pour effectuer des synthèses qui explorent les confrontations en soutenant les minoritaires et les timides ».

Au cours de ces entretiens, il a été noté que les participants étaient, tout comme pendant les entretiens individuels, un peu frustrée au départ pendant la première séance. Mais après, dans les trois dernières séances, ils se sont montrés disponibles et très enthousiastes à répondre aux questions, hors mis quelques cas de réticence sur les questions concernant leur vie, leurs parcours, et leurs déplacements. Par ailleurs, certains participants voulaient intervenir alors que leurs camarades avaient encore la parole. Pour remédier à cette situation, il a fallu d'une part

redéfinir les conditions de réalisation des entretiens, et à procéder également à la technique de focalisation pour orienter le débat à nouveau.

3.9.TECHNIQUES D'ANALYSE

Pour analyser les données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse au cas par cas correspondant au modèle freudien. Ce modèle repose sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu du texte. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur des problèmes généraux indépendants du corpus particulier ou au contraire, être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse. Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations problèmes de chacun vis-à-vis de nos cas.

3.9.1. Présentation et description du type d'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intentions, non directement perceptibles à la simple lecture des documents (le terme document doit être pris au sens très large du terme, allant du texte au microfilm en passant par la bande magnétique). « Tout chercheur en sciences sociales y aura recours à un moment ou à un autre de son travail » (Omar Aktouf, 2014, p.55). Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et aussi, l'on peut « se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font » (Bardin, 1991, p.23). Ainsi donc, il ne s'agissait pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens.

L'analyse de contenu directe procède à une lecture des documents. Cette lecture s'est effectuée sans ordinateur en deux phases : une phase de condensation des données visant à synthétiser, à élaguer, à trier et à organiser les données pour pouvoir ensuite tirer des conclusions ; une phase de présentation des données visant la création d'un nouveau format qui présente de manière systématique des informations véhiculées par les discours.

Le rôle des participants ici, vise à répondre aux questions du chercheur, de façon naturelle, posée, ouverte. D'être précis et concis en ce qui concerne la réponse aux questions

du chercheur. Le rôle du chercheur consiste à formuler des questions brèves, être attentif, ne pas donner son opinion aux participants, être attentif même aux messages non verbaux, être accueillant, avoir une attitude mettant les sujets en confiance. Être concentré sur ce qui est dit. S'intéresser à la personne des sujets et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est existentiel. Respecter les sujets et leur manifester une considération réelle, enfin de faciliter la compréhension et non pas faire des révélations.

3.9.1.1. L'analyse descriptive

L'analyse descriptive propose une méthode qui effectue un classement logique des contenus après l'explicitation des valeurs sémantiques de ces contenus. Lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, l'analyse des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. Puisque l'analyse descriptive a été réalisée de façon mixte dans cette étude, il a été nécessaire d'affiner la grille de codage préalablement élaborée. Les thèmes liés au cadre d'accueil ont été subdivisés en plusieurs sous-thèmes. Sur la base des principes de Kaës (1979) le thème de la fonction cadre a été subdivisé en trois sous-thèmes : le cadre peut être un espace topique, les personnes sont les éducateurs et les paires et il n'y a pas de cadre sans rôle, le statut et les mécanismes de régulation. La fonction conteneur subdivisée également en trois sous-thèmes : le conteneur représente l'aspect actif de ce support, la propriété fondamentale du conteneur est de rendre possible. Le thème fonction transitionnelle organisé aussi autour de trois sous-thèmes : la crise, la rupture, la transitionnalité, l'illusion originaire et le paradoxe de l'entre-deux.

Suivant les analyses de Kunnen et Bosma (2001) le thème résilience scolaire a été organisé autour des sous-thèmes : processus d'exploration et processus d'engagement. Les unités de sens codées dans cette dernière catégorie sont des considérations générales au sujet de la construction des identités sociales et scolaires chez les élèves déplacés interne du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé : leurs démarches, leurs logiques, leurs motivations et les différentes caractéristiques de leur conception du projet scolaire et professionnel. Un témoignage tel que « *dans la plupart des cas, ce sont des jeunes traumatisés par des situations qu'ils ont vécues* », illustre les unités codées dans cette catégorie. Au fil du codage, il s'est avéré que la typologie de Kaës (1979) et de Bandura (1989) ne permet pas toujours de scinder de façon purement exclusive certains faits dans des principes liés à notre contexte.

3.9.1.2. Justification descriptive de l'analyse

Selon Mucchielli (2006) l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives et exhaustives dont le but commun est de dégager à partir des discours un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations. Dans l'analyse suivant la thématisation continu, l'inférence qui est faite est un type d'analyse contrôlé lors de laquelle on accomplit « une opération logique qui permet de tirer d'une ou de plusieurs propositions en (l'occurrence des données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement » (Mucchielli, 2006, p.32). Il s'est agi dans cette étude de justifier la validité des propos avancés par les participants à l'enquête en exposant les raisons de la preuve. À ce niveau, un processus impliquant un effort de rapprochement des idées des discours des participants des thèmes et sous thèmes de l'étude est faite pour faciliter la clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes. Ce processus s'est fait en deux moments distincts mais complémentaires : l'organisation des données dans un texte impliquant une segmentation et une décontextualisation d'un côté et leur analyse ou encore catégorisation menant à une recontextualisation de ces informations.

3.9.1.3. GRILLE D'ANALYSE

Pour analyser les données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de contenu directe tel que développée par Omar Aktouf (2014). Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre au sens littéral la signification de ce qui est étudié. Il ne cherche pas dans ce cas, à dévoiler un éventuel sens latent des unités analysées, il reste simplement et directement au niveau du sens manifeste. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours des participantes. Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations problèmes de chaque catégorie.

Tableau 7 : Grille d'analyse des données

Thèmes	Code	Sous -Thèmes	code	Indicateurs	Observations			
					0	+	-	(±)
Fonction cadre	I	Le cadre peut être un espace topique	a	Cadre stabilisant				
			b	Cadre déstabilisant				
		Les personnes sont les éducateurs et les paires	c	Espace d'expression				
			d	Espace de réflexion				
		Il n'y a pas de cadre sans rôle, le statut et les mécanismes de régulation		Espace de reflet				
				Espace scopique				
Fonction conteneur	S	Le conteneur représente l'aspect actif de ce support	a	Fournit un support actif				
			b	Fournit support équilibrant				
		La propriété fondamentale du conteneur est de rendre possible	c	Transformateur des projections				
			d	Transformateur de l'imaginaire				
		La propriété fondamentale du conteneur tolérables		Rendre possible				
				Rendre tolérable et fructueux				
Fonction transitionnelle	O	La crise, la rupture, la transitionalité	a	Rendre possible la capacité d'articuler				
		L'illusion originaire	b	L'établissement du lien social				
		Le paradoxe de l'entre - deux	c	Rétablir l'équilibre du conflit				

Dans le tableau 9, la codification utilisée indique que chaque indicateur de la grille est analysé par rapport aux interventions issues des entretiens et des focus groups. Ici, les codes attribués à chaque modalité sont utilisés d'après ce qui suit : (0) absent, (+) présent, (-) le discours ne correspond à aucune variable de l'étude, (±) confusion.

3.10. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES

Elle consiste à transcrire les interviews d'une part et de coder les données d'autre part.

3.10.1. Transcription des interviews

La transcription des interviews ici est liée à l'analyse descriptive du contenu des entretiens réalisés auprès des étudiants. Cette analyse descriptive des entretiens nous permet de

mettre en évidence l'extrême diversité des démarches qu'adoptent les élèves déplacés interne du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, dans leurs logiques de construction d'une identité scolaire. Les informations ont été regroupées de manière à faciliter l'analyse suivant trois catégories liées à la nature des jeunes qui participent aux formations dans cet établissement. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et aussi, l'on peut « *se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font* » (Bardin, 1991). Ainsi donc, il ne s'agissait pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens. A ce titre, compte tenu des difficultés d'élaboration de leur vécu de polytraumatisés (Beal, 1993), dans l'analyse, on a situé ce qui était dit dans le contexte clinique, car l'analyse de contenu interprétatif venait compléter l'analyse de contenu au cas par cas qui semblait le mieux adaptée à « l'analyse d'une relation personnelle aux objets de la vie quotidienne » (Bardin, 1991).

L'analyse de contenu au cas par cas procède à une lecture des documents. Cette lecture s'est effectuée sans ordinateur en deux phases : une phase de condensation des données visant à synthétiser, à élaguer, à trier et à organiser les données pour pouvoir ensuite tirer des conclusions ; une phase de présentation des données visant la création d'un nouveau format qui présente de manière systématique des informations véhiculées par le discours. Le rôle du consultant vise à répondre aux questions du chercheur, de façon naturelle, posée, ouverte. D'être précis et concis en ce qui concerne la réponse aux questions du chercheur. Le rôle du chercheur consiste à formuler des questions brèves, être attentif, ne pas donner son opinion au consultant, être attentif même aux messages non verbaux, être accueillant, avoir une attitude mettant le sujet en confiance. Etre concentré sur ce qui est vécu. S'intéresser à la personne du sujet et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est existentiel. Respecter le sujet et lui manifester une considération réelle, enfin faciliter la compréhension et non pas faire des révélations.

Pour autant, la transcription descriptive de ses informations ne se fera pas simplement suivant l'analyse d'une simple erreur de choix de la part de ces étudiants. Ce qui importe dans ce travail, c'est d'évaluer l'impact de certaines logiques d'action définies dans le cadre d'accueil sur la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne. C'est pourquoi, suivant le protocole de recherche établir dès le départ de cette étude, nous nous sommes rendu compte qu'il était assez difficile de la part de ces élèves de comprendre immédiatement le mécanisme à l'œuvre dans la résilience sociale, scolaire et voire même

professionnelle, et de notre part de créer une frustration à leur endroit en parlant des concepts qu'ils ne maîtrisent pas et pourtant qui font partis de leur démarches quotidiennes de construction de leurs identités. C'est en sens que nous leur avons posés des questions de type simple et accessible afin qu'ils puissent se sentir à l'aise de nous parler des moyens et procédés à la fois personnel, social et institutionnel qu'ils utilisent pour s'adapter dans leur nouvel environnement familial et scolaire. D'où dans les séances de focus group et d'entretien semi-directif, nous avons beaucoup plus insisté sur les aspects liés à leur histoire de vie, leurs projets sociaux et professionnel, et surtout sur la place du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé dans ces projets.

3.10.2. Le codage des données

Le codage permet de décrire, de classer et de transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse, en explorant étape par étape les discours des interviewés (Depelteau, 2001). Pour lui, il existe plusieurs types de codages parmi lesquels le codage fermé qui a été choisi dans le cadre de cette recherche et qui a consisté à attribuer à chaque variable et chaque indicateur un code permettant de l'identifier. C'est dans cette optique que Van der Maren (2004), explique que le code fait partie des outils, et l'analyse dispose d'un lexique associant unité de sens et code. Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « I », pour la fonction cadre, et « S », pour la fonction conteneur et par « O », pour la fonction transitionnelle, par les lettres a, b, c, d, pour les indicateurs des variables. Les modalités sont codées par, 0, 1, 2, 3, 4, et 5. Ce qui permet de dire par exemple que Sa0 correspond à absent avec les objectifs d'exploration du milieu dans le cadre d'accueil.

TROISIÈMEPARTIE :
CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre il s'agit, après la collecte et le dépouillement des données, de les mettre en forme afin de les rendre lisibles et faciliter la compréhension des résultats au regard de la théorie explicative du sujet. Nous présentons ici : l'identification des cas de l'étude, l'analyse bidescriptionnelle des résultats et la synthèse des analyses.

4.1. PRÉSENTATION DES CAS

La présentation des cas s'élabore au regard du vécu familial et relationnel, de l'apparition du crime commis et l'émergence vers la détention. La recherche s'est appuyée sur deux cas : Ramsi et Alice.

4.1.1. Ramsi

Ramsi est un adolescent âgé de 14 ans et enfant naturel, il est le deuxième dans une fratrie de trois enfants. Dans cette fratrie, il a un frère aîné et une sœur cadette dont – il est de 4 ans l'aîné. Ramsi est issu d'une famille monoparentale où la maman est la seule responsable des enfants. Elle exerçait avant le début de la crise sécuritaire une petite activité commerciale pour subvenir aux besoins de la famille. Il a une idée vague de l'histoire de son géniteur qui aurait abandonné leur mère après qu'elle ait donné naissance à sa sœur Lizy pour une aventure migratoire du côté de l'Europe et n'a plus jamais fait signe de vie. Il est déplacé interne dans la ville de Yaoundé depuis 2018. Suite à une embuscade qui a eu lieu dans leur quartier par des hommes armés, son frère aîné a été assassiné, et Ramsi pour avoir la vie sauve, a dû se réfugier chez sa grand – mère qui le lui ensuite donné l'argent de transport pour qu'il prenne immédiate la route pour Yaoundé où l'attendait déjà le petit frère à sa maman. Selon ce qu'il affirme, son oncle n'est pas marié, mais a une petite amie qui passe de temps en temps fait à manger et le ménage.

Nous avons fait sa connaissance au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé pendant une séance de causerie éducative organisé par la cellule d'accueil, d'écoute et de prise en charge psychologique des enfants déplacés interne ayant vécu des atrocités de la guerre et des traumatismes de tout genre. Tout au long de cette séance de causerie éducative, Ramsi se démarquait déjà de ses autres camarades à travers la manifestation d'un comportement tout aussi étrange. Très réservé et enthousiaste, il prenait plaisir sans se déranger à répondre aux questions des encadreurs. C'est un garçon physiquement robuste, de teint foncé,

qui ne fait pas son âge en apparence, mais qui au premier abord fait beaucoup d'efforts pour dissimuler son identité, de peur qu'il ne soit posé sur lui un regard différent. A la première conversation que nous avons eu avec Ramsi, il présente malgré le grand enthousiasme affiché une crise d'angoisse due à son inscription dans un nouvel établissement scolaire qu'il ne maîtrise pas bien. Car après une année blanche passée à la maison, puisqu'il arrive à Yaoundé en novembre 2017 et ne reprend l'école qu'en octobre 2018, il ne se sent pas très bien dans son nouvel environnement, parce que les mécanismes d'adaptation nécessaires à l'appropriation des nouveaux schèmes ne sont pas encore effectifs chez Ramsi. C'est pourquoi, il s'isole parce qu'il pense qu'il n'est pas assez bien pour construire une amitié avec ses pairs, il pense qu'il vaut mieux pour lui de rester seul dans son coin parce que *« pour avoir des amis il faut partager beaucoup de chose, les distractions, les projets. Mais moi, je n'ai pas d'argent, je n'ai même pas une maison confortable pour accueillir des amis »*. Il ne travaille pas bien en classe et même ledit travail est à peine lisible parce que sans bulletins de notes. Toutes les trois premières séquences ont été annulées, faute de paiement des frais d'inscription. Il déclare : *« à chaque séquence, je ne suis pas classé [...] Je compose quand même sur certaines disciplines, mais pas de bonnes notes »*. Notons que malgré sa grande taille de presque 1m60 à 14 ans, Ramsi est de loin l'un des plus jeune de sa classe.

Dans la situation de Ramsi, ce qui ressort à première vue se sont ses troubles de rendement scolaire ; il présente de graves faiblesses de rendement dans certaines matières où il semblait pourtant exceller dans son établissement précédent avant le déclenchement de la crise. Ce qui amène à croire que ce défaut de rendement scolaire semble être un symptôme d'une perturbation plus profonde. On sait que la migration est un processus traumatique il serait donc nécessaire de faire face à un réaménagement psychique global, dans des conditions de privation et d'isolement social et affectif dues aux circonstances elles-mêmes.

Il s'agit d'un processus traumatique qui met en question l'intégrité même du sujet. Sa famille d'accueil qui est celle de son oncle maternel, ne semble pas être trop portée sur ses troubles d'angoisse et ses difficultés d'adaptation. Il nous confie qu'ils sont logés dans une maison en chantier où ledit oncle a été installé comme gardien de nuit et de jour. Il y a aussi la copine de son oncle et ses deux fils. Celle-ci supporte très mal la présence de Ramsi dans le foyer, d'après lui : *« l'atmosphère est telle que parfois je n'ai pas envie de rentrer à la maison »*. Sa belle tante exige de lui qu'il contribue à la ration pour mériter le repas. La famille d'accueil ainsi présentée ne peut pas s'offrir le luxe de payer les frais de la scolarité de Ramsi du fait de sa pauvreté et le retard qu'accuse souvent la mère de celui-ci dans l'envoi des frais

de scolarité. Ces deux situations font que Ramsi ne puisse pas avoir tous les documents (livres, cahiers et outils pour les activités pratiques) exigés par l'administration scolaire et les enseignants. Dans sa propre famille, Ramsi occupait une place très importante : « *Je représentais en quelque sorte l'espoir pour ma mère* ». Il accompagnait très souvent celle-ci dans ses activités. Avec son frère et sa sœur, ils s'entendaient beaucoup « *mon frère était mon compagnon, avec lui, je faisais beaucoup de choses* ». Abandonné par son père avant sa naissance, sa mère les a élevés dans des conditions très difficiles, c'est ce qui a d'ailleurs renforcé leurs liens. Ramsi a beaucoup de difficultés à s'intégrer socialement et scolairement, même s'il fait des efforts pour rester constant avec 11/20 au premier et au second semestre.

Il a vécu des expériences difficiles, telles que l'assassinat de ce frère aîné qu'il aimait tant. Il n'a pas connu son père et par la suite il se trouve obligé de quitter brutalement sa mère et sa sœur. Le sujet se situe dans une suite de drames : l'abandon par son géniteur, le détachement d'avec sa famille biologique, le voyage difficile, la famille d'accueil hostile, manque d'électricité, alimentation insuffisante, pas d'ami à l'école, non-paiement des frais d'inscription, travail séquentiel annulé, manque de concentration, mauvaises performances. Le traumatisme migratoire est une sorte de traumatisme particulier qui n'est pas un événement isolé, une effraction ou un choc traumatique affectant l'économie libidinale du sujet mais un processus traumatique mettant en question l'intégrité même de l'individu. Les possibilités de réorganisation dépendent de la personnalité initiale de ce dernier, du moment où, dans son histoire personnelle, sont survenus les événements qui ont entraîné le processus migratoire, et le caractère plus ou moins traumatique de ces événements, d'ailleurs souvent associés à d'autres circonstances également traumatiques, telles que des catastrophes naturelles, économiques, politiques ou familiales. C'est ce mal qui explique son incapacité d'intégration et d'adaptation, bref qui l'empêche d'atteindre son équilibre psychoaffectif.

4.1.2. Alice

Alice est une jeune adolescente âgée de 16 ans, enfant légitime, elle est la deuxième dans une fratrie de six (06) enfants. Cette fratrie compte 04 filles et deux garçons. Originaire de la région du Nord – Ouest, Alice depuis son enfance n'a jamais connu une vie aisée. Sa sœur aînée et elle sont des filles d'un père inconnu qui est décédé à la frontière du Nigéria pendant l'un de ces voyages pour une transaction commerciale. Mais elle nous confie que d'après les informations que leurs avaient données sa mère, leur père serait mort pendant une attaque des terroristes Ibo à Kampala dans un conflit de rivalité entre deux organisations qui exerçaient

dans le trafic du carburant frelaté. Celui-ci décède donc quand Alice est âgée de six (06) ans et sa sœur aînée de 10 ans. Leur maman qui est une agricultrice et une commerçante, a eu ses autres quatre frères et sœurs avec son deuxième mari qui malgré son goût prononcé pour l'alcool, a quelques fois su jouer son rôle de père quand sa présence était nécessaire. Après le décès de celui-ci, la maman de Alice a dû subvenir aux besoins de la famille avec l'aide de son deuxième mari qui exerce le métier de menuisier. Toutefois, il était très souvent absent pour se rendre dans les multiples chantiers qu'il avait gagnés.

Leur maman n'avait pas d'autres solutions que de souvent les laisser seule à la maison pour aller au marché où elle exerçait aussi sa petite activité commerciale ; ainsi tous les jours du matin jusqu'au soir. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle affirme que sa scolarisation et celle de sa sœur aînée était toujours perturbée, ceci dans la mesure où après le départ de leur maman pour le marché, ils devaient tous deux s'occuper de la maison et prendre soin de leurs frères cadets. Ainsi, comme l'affirme Alice, pour la survie de la famille tout entière, chacun devait jouer un rôle et ceci du plus petit des enfants au plus grand. Elle reconnaît par ailleurs que durant cette période de sa vie, sa sœur aînée devait nettoyer la maison et laver les assiettes, tandis qu'elle et ses deux autres sœurs devaient puiser de l'eau pour approvisionner la maison. La situation était souvent différente le dimanche et le lundi quand leur maman passait un peu de temps avec eux à la maison.

Au moment où nous rencontrons cette jeune fille, elle est de nouveau orpheline de père depuis un an. Il a été atteint par une balle pendant la guerre, alors qu'il essayait de protéger sa famille des hommes armés qui avaient fait éruption dans la maison. Notre étude exigeait l'observation des déplacés internes qui dans leur nouvel environnement se battent pour obtenir des meilleurs rendements scolaires et sociaux et le cas Alice répond exactement à ces critères. C'est toujours au cours de cette séance de causerie éducative avec la cellule d'accueil, d'écoute et de prise en charge psychologique des enfants déplacés internes de la crise sécuritaire du Nord-Ouest et du Sud-Ouest inscrit au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, que nous avons fait la connaissance d'Alice. Lorsque nous rencontrons Alice dans le cadre de notre premier entretien, elle est très mal en point, elle éclate en sanglot à la moindre question. C'est au bout de plusieurs rencontres, d'un long moment d'insistance et de mise en confiance que nous avons pu arracher les premiers mots de sa bouche. Elle nous raconta entre deux larmes écrasées les circonstances de son arrivée à Yaoundé et de ses conditions de vie. Depuis quelques jours, elle repensait au décès de ce père adoptif qui n'hésitait pas à tout mettre en œuvre pour les soutenir dans leurs études. Les conditions de vie d'Alice à Yaoundé sont

vraiment difficile. Elle considère que si celui-ci était toujours en vie, beaucoup de chose aurait peut-être été plus facile pour eux : « *quand je pense à mon père, et à ma famille, je pleure chaque jours, je me dis que s'il était là, il allait tout faire pour me libérer* ». Elle est dans l'impossibilité de fonder une amitié avec ses pairs parce que d'une part, elle a une vie intérieure intense et triste on dirait qu'il s'est enfermée dans son univers seule avec ses problèmes, d'autre part elle est repoussée par ses camarades du lycée à cause de sa présentation physique, elle est très maigre, et présente certains symptômes de mal nutrition, son uniforme mal tenue, ses cheveux à peine peignés, ses chaussures très vétustes ; ses camarades la trouvent bizarre. Une autre raison c'est qu'elle n'a pas d'argent qui aurait pu favoriser des rencontres fortuites : « *je n'ai pas d'argent, j'irai chercher quoi à la pause, car les autres sortent pour aller à la cantine scolaire* ». Alice ne sort presque jamais de sa classe sauf pour une convocation ou à la fin des cours. Lors des évaluations de la première séquence, elle n'a pas composé parce qu'elle n'était pas encore régulièrement inscrite. À la deuxième séquence, elle a obtenu une moyenne de 13/20, à la troisième séquence, une moyenne de 14/20, à la quatrième séquence, une moyenne de 13/20.

Ces bons résultats scolaires, nous explique Alice sont dû au fait qu'elle est encadrée par sa sœur aînée qui est arrivée à Yaoundé en 2017 avant elle pour pouvoir passer son examen de baccalauréat. Au moment où nous menions cet enquête, Alice et ses autres quatre frères et sœurs, vivaient dans une chambre qu'elles louaient à Jouvence. Cette chambre avait été prise par sa sœur aînée et avec l'intensification de la crise sécuritaire dans leur région d'origine et le décès de leur père, Alice, ses deux sœurs et leur frère cadet l'y ont rejoint pour pouvoir poursuivre leurs études. Malgré ces conditions de vie assez difficile et ce cadre qui est très étroit, Alice concentre tout son énergie dans ses études afin de ne pas redoubler de classe. Car cela coûterait très chère à sa mère qui dit – elle fait beaucoup de sacrifice pour eux. Il n'y a pas souvent d'électricité chez elle, alors il n'est pas aisé ou parfois presque impossible pour elle d'étudier à la maison : « *Le soir, lorsque nous rentrons de l'école, nous devons trouver de quoi manger et cuisiner avant la nuit* ». Très souvent, elle préfère étudier à l'école avant de rentrer à la maison, car ce cadre lui paraît plus propice aux études que son milieu de vie. Ses enseignants ont d'elle l'image d'une élève, calme, attentive, intelligente, mais qui ne parle presque pas en classe. Il arrive souvent qu'elle soit évasive parce qu'elle est perdue dans ses pensées : « *en classe, parfois lorsque l'enseignant fait cours, j'ai l'esprit ailleurs* ». L'ami de son père a pris l'engagement de s'occuper d'eux mais à cause de l'extrême pauvreté, il n'y

arrive pas. Alice pour survivre, fait la lessive dans les ménages avec sa sœur dans le but d'avoir un peu d'argent : « *nous récoltons 1000frs et parfois 1500frs par sac d'habits lavés* ».

Leur vécu des temps jadis demeure présent en elle, tapi dans l'ombre et comme intact. A la faveur d'une rencontre, d'un événement, d'une sensation ou d'une émotion étrangement familiers, la mémoire inconsciente des expériences anciennes refait surface de façon diffuse et opaque. Tels des bancs de brouillard qui recouvrent le paysage et en transforment la perception, la mémoire inconsciente des origines se superpose à l'expérience actuelle et nouvelle, trouble son appréhension et parfois s'y substitue.

4.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

Le travail porte sur trois dimensions dont l'analyse nous permet d'observer les différentes perspectives ou logiques de résilience scolaire chez les déplacés interne dans leur cadre d'accueil. Ces dimensions sont : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle.

4.2.2. Cadre comme espace des possibles et des non possibles

Il ressort des données recueillies auprès de nos sujets plusieurs faits marquants, représentatifs de la fonction cadre. Car suite à une décision de séparation d'avec leurs parents ou d'avec leur milieu de vie, ces enfants sont accueillis et pris en charge par d'autres personnes qui vont devoir remplir et assumer une fonction parentale de substitution. Il est de ce fait possible de cerner à partir des cas Ramsi et Alice que si l'insécurité, le trauma, la dysrégulation et les stratégies de contrôle prennent leur source dans les relations familiales, elle peut se bâtir à partir de la régulation et l'organisation des affects, la sécurité et la résilience au sein de nouvelles relations familiales dans le cadre de l'accueil en famille d'accueil.

Dans un nouvel environnement, le cadre dans sa fonction scopique, doit définir son référentiel d'aide en identifiant les domaines de compétences attendues. Elle doit assurer la permanence relationnelle, attention, soins et responsabilité éducative au quotidien de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune majeur accueilli. Et pour que ceci soit fait, certains facteurs peuvent intervenir comme le réseau relationnel, la qualité de la relation conjugale, les conditions de vie, le stress, ainsi que l'histoire parentale et l'expérience du parent en tant qu'enfant. Quand l'ensemble de ces facteurs ne sont mis en place l'adolescent en détresse peut sombrer dans le désespoir. C'est pourquoi on constate que Ramsi dans son nouvel environnement, adopte un type de comportement particulier. Il ne collabore pas avec ses camarades, il préfère rester dans

son coin, en retrait, isolé. Il n'est pas ouvert aux autres comme il le souhaitait, il ne se sent pas soutenu dans ses difficultés. Pour lui, l'école devrait l'encourager, le rassurer d'un avenir meilleur, qu'un jour il pourra devenir quelqu'un et être utile pour son pays, que l'école devrait lui enseigner ce qui va le mettre en sécurité. Il n'aime pas l'histoire et la biologie. Il dit :

Je ne me confie pas, je ne veux pas raconter ma vie. Je ne fais confiance à personne. Si je raconte mon histoire, les camarades vont se moquer de moi. Je ne veux pas qu'on découvre mes origines pour que les gens commencent à se méfier de moi. J'ai peur d'être marginalisé ou rejeté parce que je suis étranger. Mr Tonyé connaît toute mon histoire parce qu'elle doit me protéger. Ici au lycée on affiche trop les élèves, par le comportement et le travail. Dès qu'il y a un moindre écart à la norme, on lit ton nom au rassemblement pour t'humilier devant tout le monde.

Pour lui, l'histoire parle des événements traumatiques comme les deux guerres mondiales qui ont fait une perte énorme en vies humaines. Il n'aime pas non plus se souvenir des troubles qu'il a traversés, laissant derrière lui des corps. Il ne sait même pas ce qu'il est et à quoi il ressemble. Pour lui, tous les élèves savent qu'il est déplacé interne, ça veut dire qu'il n'est pas dans sa région d'origine, qu'il est étranger, fugitif. Du coup, il se sent mal à l'aise dans l'établissement, il lui arrive même de pleurer, vu sa condition de vie aussi bien à l'école qu'en famille d'accueil. Or, le principe de base de l'attachement et de l'accolement est qu'un jeune enfant a besoin, pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon continue. Elle favorise son intégration dans le cadre d'accueil et veille à ce qu'il y trouve sa place, l'aide à grandir, à trouver ou retrouver un équilibre et, enfin, l'accompagne dans ses relations avec sa propre famille. Ce cadre contexte empêche Ramsi de s'émanciper, il est presque toujours en retard, parce qu'il doit parfois faire la moitié du chemin à pieds afin d'économiser l'argent de taxi qu'il n'a souvent pas. Il affirme :

La dernière fois, je suis arrivé en retard et on m'a puni, on ne laisse même pas les gens parler. Le surveillant ne m'a pas donné le temps de lui expliquer pourquoi je suis arrivé en retard. lorsque je voulais me justifier, personne ne m'écoute alors que je ne suis pas coupable ». Ici, dans le lycée, c'est la dictature, l'élève n'a pas droit à la parole, il doit

seulement se soumettre à tout et subir la sanction même pour une faute non commise.

Dans la petite enfance, l'apprentissage et l'entrée en relation par le jeu et l'espace de socialisation qu'est l'école, sont incontournables ; puis à l'adolescence, le sujet se tourne vers ses pairs. La question de la subjectivité et de la relation devient une préoccupation principale de l'adolescent, interrogeant son identité sociale et ses aptitudes plus formelles (empathie, respect des différences, citoyenneté). Les aptitudes de Ramsi montrent qu'il se bat pour vouloir malgré éléments inhibiteur de son cadre vie épouser les réalités de ce nouveau milieu qu'est son lycée. Mais au même moment, il entre en conflit avec lui – même parce que les conditions ne sont pas réunies. Les processus de socialisation sont des processus par lesquels l'être humain apprend, intègre et fait siens les éléments socioculturels de son milieu, de manière à s'adapter à l'environnement social dans lequel il évolue, à agir selon les normes et valeurs du groupe auquel il appartient.

Ces processus sont continus, entamés dès l'enfance et se poursuivent tout au long de la vie. Mais le comportement de Ramsi et les normes du lycée auxquels il n'arrive pas à volontairement s'ajuster sont plutôt considérés comme des processus discontinus. La classe de Form 4, est un espace transitionnel entre le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle. Mais Ramsi, vu les conditions dans lesquels il évolue, il peur de ne pas pouvoir franchir le cap du premier cycle : *« le lycée est peut-être le passage obligé pour aller à l'université ou pour trouver un emploi, mais avec cette façon dont les choses se passent ici, je me demande si je vais même pouvoir seulement franchir la classe de troisième. C'est très difficile de réussir ici. L'école est dure, les enseignants sont nerveux (...) »*.

Par contre, il est plausible de constater sur la base de ces mêmes données de terrain que Alice qui est plus âgée que Ramsi, semble s'inscrire dans une démarche similaire concernant sa dynamique de socialisation. Elle est reconnue au Lycée plus facilement par les cicatrices qui marquent son corps et qu'elle n'apprécie pas du tout. *« Certains élèves aiment trop se moquer de moi à cause de mes cicatrices »* dit-elle. Ce sont des cicatrices survenues au cours d'une longue marche fugitive traversant des montagnes et des forêts. Elle sort rarement en récréation parce que le milieu n'est pas adaptatif, selon elle. L'on confond même son appartenance culturelle et identitaire. Ce qui est révélateur de l'angoisse de l'abandon dont – elle se sent victime. Car pour beaucoup Pour beaucoup de ces enfants déplacés interne, l'intensité, l'exacerbation et la réitération de ces expressions sont particulièrement importantes. Elles

impactent gravement les processus de socialisation et les apprentissages. Leurs comportements ont souvent en commun de porter atteinte à la sécurité de la personne elle-même, aux droits d'autrui et aux normes sociales. La socialisation primaire est celle de l'enfance et de l'adolescence, sur laquelle se construisent la personnalité, les modes de relation intersubjective et l'identité sociale. Durant les premières années de vie, la socialisation de l'enfant se fait essentiellement avec le soutien des figures d'attachement principales. La sécurité acquise physique et psychique, est indispensable pour que le sujet « accepte » de tisser des liens différents en grandissant. Ce construit inhibiteur et ce rejet constant dont Alice se dit victime est traduit dans ces propos :

Je suis inscrite au club théâtral mais chaque fois, on m'empêche de me présenter. Peut-être à cause de mon accoutrement. C'est vrai que moi-même j'ai un peu honte à cause de la manière dont mes camarades me regardent. Ils me méprisent parce que je suis pauvre. C'est comme si le professeur choisit seulement ses gens. Ce qui fait que ce sont les mêmes qui passent tout le temps, on ne laisse pas l'espace à tout le monde, on frustre les gens même dans les clubs.

Pour elle, elle se sent vraiment mal à l'aise dans cette école, mais qu'elle supporte seulement. Elle ajoute :

Le lycée est extrêmement bruyant tout le temps, les bagarres entre les élèves, des disputes entre élèves – surveillants ou élèves – professeurs. Les bruits proviennent de l'air de jeu, de la cantine scolaire, des espaces commerciaux et communaux environnant. Les conseils de discipline récurrents. Tous ces aspects rendent le lycée bruyant et mouvementé.

La socialisation qui se manifeste dans un espace topique, de reflet et de réflexion comme dans les établissements scolaires, n'est pas un état acquis une fois pour toute. Elle est évolutive, d'autant que l'individu dispose d'une relative autonomie lui permettant d'adopter des stratégies pour quitter son groupe d'appartenance et rejoindre un groupe auquel il aspire (groupe de référence). Il s'agit donc de processus dynamiques d'adaptation réciproque, d'une personne à son environnement, l'un et l'autre évoluant conjointement au fil du temps. Les manifestations récurrentes du mal-être de ces enfants déplacés interne peuvent les amener à être exclus des groupes et cellules dans lesquels ils évoluent : famille, établissements

d'enseignement scolaire, établissements d'accueil et établissements spécialisés. La complexité des interactions entre leurs difficultés personnelles, leur comportement et leur environnement fait qu'ils se trouvent en situation ou en risque d'exclusion familiale, scolaire ou sociale, de défaut de prise en charge ou de protection. Certains d'entre eux agissent de manière à se faire exclure et y parviennent, en multipliant les transgressions à la règle et notamment à celles fixées par l'établissement/service. C'est ce qui semble se passer avec Alice :

À cause des effectifs pléthoriques, les classes sont trop pleines alors les élèves sont incontrôlables, le chahut est tel que le professeur a de la peine à se faire entendre. Il y a trop de désordre, on dirait que cet espace n'est plus propice à la réflexion ». Et aussi le terrain de jeu est juste au milieu des salles de classe, ce qui ne favorise pas du tout la concentration de ceux qui sont en classe ». C'est vrai qu'il y a la bibliothèque, mais au milieu de tout ce bruit, il est vraiment impossible de se concentrer.

Les sentiments de discrimination et de rejet à travers les propos injurieux lui rappellent la douleur de son passé traumatique. Elle va voir si elle va continuer ses études l'année prochaine. L'école semble rester indifférente vis-à-vis d'elle. Elle avait pourtant envie de se confier, d'être aimée, d'être reconnue par ses pairs, ses enseignants. Or, les déficits de reconnaissance sont souvent très fortement accentués pour les enfants, pour lesquels une rupture avec leur origine et leur appartenance à une communauté en pleine construction de leur personnalité et de leur identité, constitue un véritable traumatisme.

4.2.3. Conteneur : appui et socle à la réalisation du vécu

Dans un mode d'accueil bienveillant et instruit de ses besoins spécifiques, le jeune adolescent débute sa recherche pour connaître et comprendre le monde. En compagnie des autres, il apprend à y trouver sa place, son expression propre et sa liberté. En lien avec les familles, les modes d'accueil posent ainsi les bases d'une socialisation et d'une scolarité épanouie et responsable. Les petites filles et les petits garçons vivent, de leur naissance à leur troisième année, une période cruciale et spécifique de leur développement, qui pose les bases de la construction de leur personnalité, de leur rapport aux autres et au monde. La prime enfance est fondatrice de la personne, sans être prédictive de son avenir.

À cet âge, et pour qu'un petit humain se reconnaisse lui-même comme tel, il faut que d'autres humains prennent soin de lui avec affection et avec la considération que mérite

sa personne et la promesse d'avenir qu'il représente, pour lui, et pour la société. Le jeune adolescent grandit en attente de leurs regards, de leurs gestes et paroles, qui donneront sens à ses perceptions, ses sensations, ses expressions, et ses expériences. L'ensemble des professionnels qui accueillent les jeunes adolescents, et prennent le relais des familles qui les leur confient, jouent donc un rôle essentiel dans le développement et l'épanouissement physique, affectif, cognitif et social de ceux-ci. Quand certains des facteurs nécessaires à l'harmonisation de ce processus de construction du vécu dans le cadre d'accueil ne sont pas respectés, le jeune qui est en situation de vulnérabilité peut sombrer dans le désespoir. C'est ce qui est mis en exergue dans les données de terrain.

Car il en ressort selon les informations issues de Ramsi, qu'il manque d'attention et de concentration en situation d'apprentissage. En classe, il est réceptif, inactif, la tête contre le banc et parfois il dort. Il manque d'intérêt et de motivation à apprendre et l'exprime par les plaintes somatiques : les maux de tête, le mal de ventre, les yeux qui lui font mal. Il sent comme s'il n'est pas dans son corps (rêve éveillé). Il a peur des endroits clos comme les salles de classe (claustrophobie). Il a peur du chiffre 7. Le sens qu'il donne à ce chiffre est amusant mais pourtant très profond : « le numéro 7 me fait penser à la houe, la machette, la hache » La houe, la machette ou la hache sont symboliquement les représentants d'instruments de guerre. On lui a fait comprendre que l'un de ses grands-parents aurait été découpé à coup de machette lors du partage des champs laissés par leurs aïeux. Cette scène traumatogène lui est révélée par les cours de mathématique et la date quand il s'agit de 7, 17, 27 des mois. Ce qui fait qu'il est presque toujours en colère, irrité, parfois agressif lorsqu'un camarade lui adresse un propos déplacé.

Ceci étant, Ramsi semble s'inscrire dans une logique de désertion. La fonction conteneur du cadre dans son aspect adaptatif n'épouse pas totalement les approches d'encadrement dont il aurait besoin pour se sentir épanouir. Il affirme :

Le manque d'attention, les enseignants sont froids, ils ne cherchent même pas à vérifier si on est à la ligne. Ils ne demandent pas si on a compris. Ils ne contrôlent pas si les cahiers sont bien entretenus. Les enseignants connaissent à peine les noms de leurs élèves. Ils ne sont pas proches des élèves, ne cherchent pas à les comprendre ni à connaître leurs soucis.

Malgré le fait qu'il affiche quelque bon résultat dans les matières pratiques et surtout en mathématique,

Il est reconnu au sein de l'établissement plus facilement par la cicatrice qu'il porte au visage et qu'il n'apprécie pas du tout : « *Certains élèves aiment trop se moquer de moi à cause de mes cicatrices, mais je m'en fous* » dit-il. Selon lui cette cicatrice est une représentation sérieuse de la marque de son courage, de sa témérité : « *même si certains élèves se moquent de ma cicatrice, ils ont parfois peur de moi, parce qu'ils savent que je ne blague pas* », rétorque-t-il. C'est une cicatrice survenue lors d'une violente bagarre qui l'opposait à un individu avec qui il travaillait dans un chantier de construction, et durant cette altercation l'un de ses adversaires a dû utiliser une bouteille cassée pour le blesser. Il tend plutôt à bien s'imposer au sein de ce nouvel environnement, parce qu'il arpente de temps en temps les différentes artères de la ville de Yaoundé à la recherche des chantiers de construction pour pouvoir gagner un peu d'argent afin de pouvoir payer son taxi pour l'école.

Dans cette logique, l'on confond même son appartenance culturelle et identitaire. Il se sent vraiment à l'aise au sein de cette structure. Mais seulement, ce sentiment de discrimination et de rejet à travers les propos injurieux lui rappelle la douleur de son passé traumatique, l'abandon de ses parents. Actuellement, il est inscrit en cours dans une association qui encadre les déplacés internes, mais ne sait vraiment pas s'il va continuer les études. Il affirme à cet effet :

Ma tête ne supporte plus l'école, les choses bizarres là m'énervent.
Il y'a un manque de solidarité entre camarade, ils refusent qu'on travaille en groupe. Ils ne favorisent pas l'échange de connaissance. Les enseignants ont une idée vague de la classe. Tu ne peux même pas demander quelque chose à ton camarade de classe jusqu'à il te donne.
Les choses ici ne se passent pas comme chez nous.

Les modes d'accueil de la petite enfance, qu'ils soient individuels ou collectifs, doivent répondre aux attentes spécifiques de chaque enfant, en lien avec sa famille, en favorisant le vivre ensemble et l'égalité entre tous les enfants. Ils doivent offrir aux enfants les conditions d'un accueil sécurisant, personnalisé, ludique, encourageant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre, de s'exprimer et de se socialiser. Accueillir le jeune enfant, c'est prendre soin de sa vulnérabilité et de ses potentialités. L'accueil du déplacé interne est ouvert sur le monde environnant, la nature, la culture, les sciences. Mais pour Alice, son principal ennemi c'est son image. Elle ne s'apprécie pas, se dévalorise en laissant ses cheveux hirsutes (touffus)

au point où ses camarades filles disent d'elle qu'elle est sale. Elle dit qu'elle ne veut pas se mirer, que son objectif c'est de s'oublier et d'oublier tout ce qu'elle a traversé comme événements douloureux. En classe, elle est calme, ne s'agite pas, ne bavarde pas, la tête toujours légèrement baissée pour, selon elle, éviter le regard ou l'attention de quelqu'un. Elle aime beaucoup se cramponner sur ses cahiers pendant que les autres sont à la pause. Elle se sent abandonner à son par toute les personnes sur qui elle a cru pouvoir compter dans certaines situations. Même au sein de l'établissement, elle fait état de ce que rien ne marche pour les déplacés interne. Les bons résultats qu'elle affiche sont dû à ses efforts personnel dit – elle. Aussi, elle ajoute :

Le proviseur veille à travers les conseillers d'orientation et les assistants sociaux à l'encadrement des élèves déplacés interne. Mais parfois ils ne tiennent pas compte de nous. Je n'ai pas eu mon bulletin parce que je n'ai pas payé mon inscription. J'ai quand même bien travaillé. Le censeur m'a montré mes notes, pas de fourniture scolaire, les notes séquentielles ont été annulées, manque d'assistance au niveau de l'école.

Cependant, vue ce sentiment qu'ils décrivent et cet état émotionnel qui est le leur, on se rend compte que ce sont des êtres fragiles malgré leur apparence d'élève assidu et attentionné. C'est ce qui explique que Michel la conseillère veille prendre des précautions et garder sa neutralité pour ne pas sombrer dans la congruence. Car éprouver un réel et profond respect, ressentir vraiment des sentiments positifs vis-à-vis de l'autre sans crainte, quels que soient ses sentiments, éprouver de la confiance face aux capacités de l'autre à résoudre ses propres problèmes participent à la considération positive inconditionnelle et sont des attitudes favorisant les chances de changement. Contrairement à Ramsi, Alice s'en sort souvent très bien dans plusieurs matières et aime les mathématiques et en histoire- géographie. Elle aime les matières par mémorisation. Elle aime calculer et raconter. Dans sa famille d'accueil, l'atmosphère semble vivable : « *nous formons une famille de cinq personnes très liées, dont mon frère, mes trois sœurs, et moi* ». Sur le plan économique, le niveau de vie est précaire.

C'est pourquoi elle dit se sentir à l'aise quand on parle de chiffre. Elle tend souvent à venir en aide à ses camarades qui ont des difficultés. Ainsi, le comportement que ces deux déplacés interne décrivent, est lié à leur capacité à gérer à la fois les fissures dans ces cercles protecteurs, la diminution de leur capacité de représentation, l'altération de leur filtre culturel

interne, les attaques de leurs propres pulsions destructrices et probablement le chaos de leurs identités personnelles. Il s'agit des sujets traumatisés par les mauvaises conditions dans lesquelles se passe leur intégration. Privés des apports de protection familiale, ces adolescents ont subi des dommages au niveau de leurs enveloppes protectrices.

4.2.4. Transition : entre crise de la rupture et le paradoxe de l'entre deux

L'établissement scolaire qui accueille les enfants vulnérables s'adapte aux transformations sociales, familiales, culturelles et à l'évolution des savoirs. Les modes d'accueil des jeunes adolescents, qu'ils soient individuels ou collectifs, doivent répondre aux attentes spécifiques de chaque enfant, en lien avec sa famille, en favorisant le vivre ensemble et l'égalité entre tous les enfants. Ils doivent offrir aux enfants les conditions d'un accueil sécurisant, personnalisé, ludique, encourageant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre, de s'exprimer et de se socialiser. Accueillir ce type d'adolescent, c'est prendre soin de sa vulnérabilité et de ses potentialités.

L'accueil des enfants en crise est ouvert sur le monde environnant, la nature, la culture, les sciences. Elle doit pouvoir être le pont de passe et de dépassement du paradoxe de l'entre deux. Mais toutefois, il ressort des données de terrain que Ramsi a été admis à l'établissement par l'entremise d'une association qui accueille et qui encadre les déplacés internes dans la ville de Yaoundé. Mais malheureusement, cette association n'a pas les moyens de véritablement les encadrer, il se sent abandonné à lui-même. Il déclare :

Lorsque je suis parti de mon village, j'ai compris que tout est fini. Je me suis séparé de ma mère et de mes amis. À mon arrivée à Yaoundé, à Mbankolo, j'étais perdu jusqu'au moment où nous avons eu des contacts avec l'association « Afrogiveness », qui encadre les jeunes comme nous. Il y'a nos grand – frère qui nous aide à trouver l'école. C'est eux qui nous ont aidé. J'avais même très peur, parce que je ne savais pas ce que j'allais faire.

Il n'a pas souvent de bulletins trimestriels parce qu'il lui arrive de pas payer les frais d'inscription, il n'a pas des fournitures scolaires. Ce qui induit chez lui les mauvaises notes en presque toutes les matières, même quand il s'en sort souvent très bien dans les disciplines pratiques. Il ajoute :

Lorsqu'on m'a inscrit dans ce lycée, j'avais peur qu'on me regarde mal parce que je suis déplacé interne, je ne connaissais personne ici et avec le temps, j'ai rencontré le conseiller d'orientation et l'assistante sociale. On début de la rentrée scolaire, on organisait les rencontres avec eux tous les temps. Mais depuis là, ça ne se passe plus comme avant. Mais, maintenant, ça commencé à aller, je me suis déjà habitué et j'ai même deux autres amis ici, qui sont aussi des déplacés interne comme moi.

Il a une tenue vestimentaire désuète et c'est l'unique pour le moment. Quand il la lave, parfois il est obligé d'arriver en retard sinon de s'absenter parce que la tenue n'est pas sèche. Il a essayé de poser ce problème à l'un des Surveillant s généraux du Lycée, mais on lui a fait savoir que l'école n'est pas faite pour les pauvres (manque d'assistance et d'accompagnement). L'école n'est pas une église. L'accueil d'un jeune en situation de vulnérabilité implique le travail avec sa famille. La qualité relationnelle et la coopération entre professionnels et parents, dans une approche prévenante et non normative à l'égard des familles, est un facteur d'épanouissement de l'enfant et de réassurance de ses parents.

Ce travail suppose une posture professionnelle de non jugement, mais également une différenciation claire, pour l'enfant, entre liens parentaux d'accueil et les liens professionnels. Ce qui exige un travail de réflexion, de supervision et d'apport de connaissances partagées entre les professionnels et avec les autres acteurs concernés. Le jeune adolescent naît dépendant mais pas impuissant. Il a des capacités d'imitation, d'empathie et de communication, est armé de ses cinq sens et mû par une vitalité découvreuse, qui en font d'emblée un partenaire de relation, de langage et d'observation. Les modes d'accueil se fondent sur ces aptitudes pour aider celui-ci à élargir sa palette affective, culturelle, sociale et intellectuelle afin de pouvoir passer de cette étape douloureuse de son existence à une nouvelle étape intégrant le sens d'une estime de soi plus valorisée. Ils offrent à ceux-ci des relations et un environnement riche, mais sans sur-stimulation d'une sphère au détriment d'une autre.

Alice a été admise à l'établissement par l'entremise d'une amie à sa grande – sœur qui travaille dans une association qui œuvre pour la prise en charge et l'encadrement des déplacés interne. Mais très souvent elle aussi va accuser des retards dans le paiement de ses frais d'inscription, parce que toutes les conditions ne sont pas réunies pour qu'elle s'en sorte. C'est

l'ami à son père adoptif qui a parfois pesé de tout son poids pour qu'elle ait régulièrement minimum. Elle dit :

Je pensai que l'école allait nous fournir le nécessaire, les fournitures et même un encadrement particulier à nous qui avons des problèmes. Au début des classes, certains responsables étaient venus ici, et ils nous avaient expliqué que le gouvernement allait nous accompagner. Mais depuis il n'y a rien. Il faut que les enseignants comprennent qu'ils doivent être moins exigeants avec nous. Nous allons prendre l'argent où pour acheter les livres ?

On relève que la capacité à être au plus près de soi est un facteur de possible changement pour l'autre, quand dans les relations, l'aidant est sans « masque » ni « façade ». L'authenticité donne de la congruence. Etre vraiment soi-même c'est être par-delà les façades, les « *je devrais* », ce qu'on attend de nous, ce qui fait plaisir à l'autre, c'est tendre vers sa propre direction, vers une ouverture sur la complexité qui nous habite, vers une acception de soi et de l'autre, vers une confiance en soi et en l'autre, dans un mouvement, une fluidité perpétuelle. C'est être son expérience. Elle réaffirme à ce sujet : « *il y'a des moments ou quand je me lève le matin, avant d'arriver ici, je me dis que je ne pourrais pas tenir, c'est comme si je manquais des forces* ».

Dans ces circonstances, on peut dire que comprendre l'autre signifie sortir des réactions habituelles de jugement, d'évaluation sur ce qui est normal, raisonnable, estimable, juste, faux à nos yeux, sur une convocation spontanée avec ce que nous penserions, ressentirions, ferions si nous étions dans la même situation. L'autre est différent de soi et la prise en compte de cette différence est essentielle dans ce type de relation.

Je ne sais même pas si je vais rester dans ce lycée, mais après je me demande où je vais même aller ? », « je vais faire des études pour pouvoir trouver du travail, mais c'est tellement dur, je ne sais pas si je vais m'en sortir.

Le lycée se voit doter de cette mission d'accompagnement et de promotion des valeurs sociales constructives et intégrative. Le comportement de Alice est plus qu'évocateur de ce qu'il voudrait agir sur le déplacé interne, plutôt que sur la structure. Certains réfugiés sociaux malgré le fait qu'ils se retrouvent dans ces lieux ne prennent pas toujours la mesure des actes à poser et des conséquences à en tirer. Il est à noter tout de même que le fait que Ramsi ait été

abandonné par son père et sa famille a eu un impact sur son comportement récidiviste. Ce qui induit chez lui un mépris envers les personnes qui l'entourent et qui peuvent l'aider à mieux comprendre sa situation. Contrairement aux autres déplacés interne, il semble plutôt mieux s'intégrer au sein de l'école.

Mais aussi, ce qui l'aide à aller de l'avant, c'est sa capacité à savoir qui il est, la connaissance de ses limites. A travers les activités qu'il mène, on peut constater que cet espace peut au lieu d'être un espace de promotion d'une culture de dépassement de soi, être plutôt un environnement de développement de l'altruisme et de l'amour pour autrui. Il dit :

Les conseillers d'orientation et les assistants sociaux encadrent autant que faire se peut les élèves déplacés interne. Mais parmi eux, il y'en a qui nous méprise comme si nous n'étions pas des camerounais. J'ai déjà mis dans ma tête que je ne peux pas redoubler. J'ai déjà compris comment les choses se passent. Je commence à m'accommoder au rythme de ce lycée. Je ferai plus d'efforts.

Dans cette logique, il aussi important de souligner que ces jeunes enfants observent celles et ceux qui prennent soin d'eux. Ils voient aujourd'hui l'omniprésence de certains dans les modes d'accueil. Il existe par ailleurs une asymétrie des attitudes professionnelles dans les soins, jeux et activités entre les deux sexes. Ces enfants remarquent qu'on les considère différemment entre qu'ils soient anglophone ou francophone ou selon qu'ils soit une fille ou soit un garçon. Ainsi, ils intériorisent très tôt les stéréotypes identitaires et de genre.

4.2.5. Facteurs de résilience scolaire

Des observations de terrain et des entretiens menés auprès des sujets de cette étude, on constate que la résilience scolaire qu'il manifeste est un processus de construction identitaire par étapes, s'étendant sur toute la vie. Selon la logique d'encadrement des déplacés interne et la logique pédagogique de fonctionnement du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, les élèves déplacés interne aspirant à un meilleur rendement scolaire sont d'abord amenées à intégrer en eux-mêmes les valeurs sociales et culturelles qui fonderont leur émancipation dans les perspectives de la construction de leur soi adaptatif. C'est le cas de Ramsi et Alice qui manifestent une grande volonté à vouloir apprendre et développer un projet de vie nouveau.

Ce cheminement prend en compte plusieurs tâches liées au concept de soi chez les individus. Elles constituent des normes liées à des impératifs physiologiques, psychologiques et sociaux relatives à des compétences sociales, des attitudes et des conduites qu'ils doivent adoptées. Dans le cas de ceux-ci, les logiques d'actions qui favorisent leur insertion dans le nouvel environnement scolaire se font en accord avec les processus motivationnels qui font appel à des besoins mais ceux-ci sont alors en interactions avec des représentations cognitives, notamment relatives à la valeur du but et aux capacités à les atteindre.

C'est ainsi que la force motivationnelle qui les poussent à l'action dépendra de trois facteurs : la résultante de deux besoins, le besoin de réussite qui pousse à l'action et le besoin d'éviter l'échec (anxiété) qui incite plutôt à ne pas agir, l'évaluation de l'importance de la réussite et de l'échec, l'estimation de la probabilité de réussir ou d'échouer. Ces différentes logiques des sujets ne sont pas absolues mais au contraire, la gestion relationnelle de soi est la capacité de les articuler selon la situation donnée. De plus il s'agit des repères à partir desquels les façons de gérer différentes situations peuvent être saisies et comparées. Chaque personne est caractérisée davantage par une de ces logiques dans sa façon d'être acteur et sujet de sa vie. La gestion des tensions existentielles amène l'individu à reconstruire son identité personnelle de façon continue en s'attachant à ses attentes identitaires et s'engageant à les réaliser. De ce qui précède, l'on peut aussi affirmer que la résilience scolaire pour des enfants en situation de vulnérabilité n'est pas une chose aisée. Pour Louis, l'un des conseillers d'orientation du lycée, l'atteinte de cet objectif suppose que ces enfants se décident à évoluer en vase clos.

Même si l'enseignant a toute la volonté du monde et se déploie dans tous les sens pour les conduire vers une construction identitaire plus valorisée, il peut s'avérer que quelques fois, son travail soit mis en déroute par d'autres élèves qui vont à la fin du processus d'apprentissage, rester dans l'anonymat. Et comme le dit Louis c'est très récurrent. L'adolescence est une phase de construction de l'identité, une période où l'individu doit élaborer ses premiers choix. Ces « tâches » correspondent à un processus développemental d'individuation et répondent dans le même temps à une injonction sociale, représentée notamment par les paliers d'orientation et les formulations de choix qui les accompagnent.

Les deux cas interrogés sont en mal de repère. Le soi en construction peut parfois être mis à rude épreuve au sein de l'institution. Comme il apparaît dans le discours des participants, les individus sont capables de prendre des décisions rationnelles, c'est-à-dire de s'engager dans des choix scolaires qui correspondent à leurs aptitudes, avec le plus souvent l'assistance du

conseiller d'orientation qui sait détecter les aptitudes et connaît les exigences attendues des élèves. Lorsqu'il y'a un bon appariement individu – école, une bonne similitude entre le profil des aptitudes décrivant la personne et le profil d'aptitudes décrivant la filière, le sujet réussit bien dans son apprentissage, en est satisfait et n'éprouve pas le besoin d'en changer. Dans ces conditions l'élève montre une connaissance qu'il a de lui-même, en même temps qu'il la précise et la développe au cours des entretiens. Il est au préalable invité à se décrire en remplissant avec l'aide de ses parents et amis de longs questionnaires.

Dans ce cas, le conseiller d'orientation applique éventuellement des tests. Il s'agit soit d'épreuves bien standardisées (épreuves de temps de réaction et épreuves destinées à évaluer les capacités intellectuelles et physiques) soit d'épreuves dont la standardisation est très approximative (épreuves de mémoire, de rapidité). Le conseiller d'orientation à la suite de ces pratiques dispose de tables de cotation indiquant les conditions favorables à la réussite dans de nombreuses matières scolaires. Celles-ci sont alors examinées avec l'élève afin de voir si des conclusions valides peuvent être tirées quant aux relations entre ses intérêts, aptitudes et ambitions et les avantages, désavantages et conditions de succès dans diverses filières scolaires.

4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES

Les principaux donnés à l'issue de l'analyse peuvent être regroupées autour de quatre points qui sont : les faits saillants, les facteurs de réussite, les contraintes et limites mais aussi les préoccupations dominantes.

4.3.2. Les faits saillants

Il ressort des récits des élèves déplacés interne que dans leur trajectoire de vie, plusieurs éléments ou facteurs sont à l'origine de leur situation : les difficultés d'intégration scolaire, le processus de socialisation manquer, l'absence de modèle pouvant leur prendre en charge et la non acceptation pour certains dans le cadre de vie. Ramsi par exemple est le cas typique d'un déplacé interne qui a souffert et qui souffre encore de ses antécédents de la guerre. Il a du mal à s'intégrer dans ce nouvel environnement scolaire, même s'il se bat avec tous les outils dont il dispose pour s'adapter. En effet, il a parfois du mal à disposer de tous les documents nécessaires à la compréhension des cours et même pour effectuer les exercices de classes que laissent très souvent les enseignants.

Durant la première et la deuxième séquence, il a eu du retard dans l'obtention de ses notes pour n'avoir pas payer les frais de scolarité à temps. Ramsi a de mauvaises performances,

c'est-à-dire lors des devoirs de classe, les quelques notes qu'on peut voir sur ses copies sont en dessous ou égale à la moyenne de 10/20, parfois 9/20. Il n'arrive pas à se concentrer à cause du niveau de problème qu'il gère mentalement. « *Lorsque je pense à mes problèmes, c'est-à-dire à ma mère, mon frère qui est mort et ma sœur, même si j'avais l'intention d'étudier, je me déconcentre* ». Et quand bien même Ramsi présente l'envie d'étudier, il est confronté au problème de manque de lumière et à la précarité dans laquelle il vit. Vu sous cet angle, il présente de réelles difficultés d'intégration scolaire.

Ceci est visible par le fait que l'intégration et la réussite dans les parcours scolaires à caractère technique ou professionnalisant, suivent une logique d'action qui tient compte de deux paramètres : en premier lieu, il s'agit du fait que ces jeunes adolescents se fondent sur le présupposé de la stabilité, d'une part, des caractéristiques personnelles et, d'autre part, des emplois dans des structures bien structurées. En deuxième lieu, ils conçoivent les parcours scolaires dans les établissements techniques comme une succession invariable d'étapes. Pour prédire l'adaptation des personnes à leur environnement scolaire, ils mettent en œuvre des concepts qui présupposent une stabilité relativement importante des environnements et des conduites individuelles.

Il n'est alors guère surprenant de trouver des relations significatives, entre des caractéristiques individuelles mesurées à l'adolescence et des conduites d'orientation ultérieures, dans un tel contexte sociétal stable favorisant des trajectoires linéaires. Vu sous cet angle, Alice présente de réels avantages d'intégration scolaire. En ce qui concerne l'intégration sociale, les difficultés ne sont pas les moindres. Alice cherche à se faire des amis et à créer des contacts avec plusieurs personnes de son entourage à Jouvence où elle vit, sous prétexte que, ces nouveaux contacts pourront lui ouvrir des portes vers le succès après ses études. Elle pense qu'elle ne peut pas vivre avec les autres en restant elle-même.

Même si elle ne pense pas que les autres peuvent l'accepter tel qu'elle est, dans son état de pauvreté. Elle affirme : « *Je n'ai pas d'argent, ma famille est pauvre et ma sœur compte sur moi* ». Masumbuku (1993) parlant des besoins, a évoqué des besoins secondaires et fondamentaux parmi lesquels il sélectionné les trois besoins les plus importants à savoir : la sécurité, l'affection, et la valorisation personnelle. La satisfaction de ces besoins entraîne le bien-être et l'épanouissement de l'individu, alors que la frustration liée à ces aspirations peut être la cause de trouble du comportement.

4.3.3. Les facteurs de réussite

Ces différentes façons d'être des élèves déplacés interne ne sont pas absolues mais au contraire, la gestion relationnelle de leurs identités est la capacité de les articuler selon la situation donnée. De plus il s'agit des repères à partir desquels les façons de gérer différentes situations peuvent être saisies et comparées. Chaque personne est caractérisée davantage par une de ces manières d'être et de faire, dans sa façon d'être acteur et sujet de sa vie. L'élève déplacé interne se sent dépossédé et isolé dans un monde dans lequel manquent les soutiens psychologiques et le sentiment de sécurité que procuraient ses environnements plus traditionnels.

Cette perte des repères établis rend nécessaire la réflexion sur la direction à donner à sa vie. Ces élèves sont de plus en plus conscients des risques nouveaux que notre mode de vie actuel nous fait courir. Le travail du conseiller d'orientation au sein de cette structure éducative, c'est de veiller à leur encadrement, leur éducation, leur formation et leur prise en charge psycho affective, tout en les aidant à construire leur projet de vie, leur projet professionnel. Car tout être est une île, au sens réel du mot, et il ne peut construire un pont pour communiquer avec d'autres îles que s'il est prêt à être lui-même et s'il lui est permis de l'être. Ainsi ce n'est que lorsque je puis accepter un autre, ce qui signifie spécifiquement que j'accepte les sentiments, les attitudes et les croyances qui constituent ce qu'il y a de réel et de vital en lui, que je puis l'aider à devenir une personne. Ainsi, le principal facteur de réussite dans la condition du déplacé interne en situation de résilience scolaire, c'est l'acceptation de soi, de ce qu'il est et de reconnaître ce qu'il serait capable de faire sans mauvaise intention. C'est pourquoi Alice dit :

Ici au lycée on ne fait pas certaines matières, alors que dans mon ancienne école à Bamenda on faisait ces matières. Je me prépare pour mon GCE/O.L qui aura lieu cette année. Il y'a des professeurs qui viennent tous les temps et d'autres qui ne viennent pas. En classe Form 5 nous avons 16 matières, nos matières fondamentales sont six seulement, donc nous faisons tout par ce qu'ils nous forment à la fois pour divers domaines.

Très souvent, c'est aux conseillers d'orientation dans une perspective d'aide, de définir les méthodes à partir desquels ils peuvent mieux promouvoir l'accueil et le soutien de ces jeunes déplacés interne en situation de vulnérabilité. Pour cela, Louis le C.O insiste sur un

accompagnement personnalisé. Cet accompagnement personnalisé comporte selon lui trois volets : un volet soutien psychologique pour ceux qui en ont besoin, un volet renforcement pour ceux qui souhaitent un approfondissement des connaissances, et enfin la découverte des métiers et des informations.

4.3.4. Les limites et contraintes

Ramsi a des difficultés à s'émouvoir au sein de sa famille d'accueil, à cause du mauvais contact qu'il a avec la copine de son oncle, qui lui paraît hostile, qui l'empoisonne l'atmosphère familiale : *« parfois quand elle est là et qu'elle prépare, elle ne me donne pas. Et je ne peux pas en parler avec mon oncle parce que je sais qu'il va se fâcher »*. il est menacé de temps en temps d'expulsion. Cette femme visiblement ne veut pas de lui dans la maison ; elle le prive régulièrement des choses nécessaires à son alimentation et à son équilibre psychique et social. Ceci entraîne chez Ramsi un constant sentiment de frustration.

Cette frustration est un sentiment qui change au cours du temps la personnalité d'un individu et aussi le comportement de ce dernier. Ce sentiment, selon Sillamy cité par Masumbuku (1993) est engendré par un abandon ou une privation dans le domaine instinctif ou affectif. La vie de tout individu comporte une succession d'abandons, de contraintes et de ruptures tels que : sevrage, éducation sphinctérienne, éloignement familial à l'entrée de l'école, à la recherche d'un emploi chez soi ou dans une ville étrangère. Ramsi a connu successivement plusieurs ruptures d'abord abandonné par son père avant sa naissance, puis cette séparation brutale d'avec sa mère, son aîné frère qui est assassiné et sa sœur, et ensuite il se retrouve dans une ville inconnue, dans une nouvelle famille où il se sent mal aimé où rien ne lui est donné.

Ramsi devra désormais mener une vie inhabituelle loin des siens, loin de chez lui ; la frustration peut être due à l'absence d'un objet ou à la rencontre d'un obstacle sur la voie de l'accomplissement des désirs. Certains éléments révélés comme frustrants vis-à-vis des déplacés interne pourraient être le fait de vivre dans une incertitude prolongée, le manque d'emploi ; sans abris, ils sont souvent obligés de partager une vie avec des personnes qu'ils ne connaissent pas et avec lesquelles ils ne peuvent pas s'entendre ; les enfants ne sont pas scolarisés aussi longtemps que la demande d'asile se trouve à l'étude ; ils sont privés de presque tous les droits élémentaires dont un organisme humain a besoin pour un meilleur fonctionnement.

Partant de l'ensemble de ces facteurs, on peut dire que l'analyse et l'évaluation des mécanismes de résiliences ceux-ci, constitue le premier axe d'intervention programmée tout au

long de leur scolarité. La connaissance de soi, de son environnement et la mise sur pieds des démarches d'adaptation ne se réduit pas à des notions, aussi objectives qu'elles puissent être. Elles sont constituées d'images transmises par le langage et surtout loin d'être neutre, elles se réfèrent aux valeurs de l'individu. Pour Ramsi, ces systèmes constitutifs de la représentation de soi, sont nombreux, variés et jouent sur des valeurs opposées : épanouissement personnel, reconnaissance sociale, prestige et réussite scolaire, utilité sociale, place relative de la vie professionnelle par rapport à la vie personnelle ou familiale, mobilité à l'encontre de la stabilité et de la sécurité, acceptation de l'autorité ou désir d'autonomie et privilège à l'initiative.

Les connaissances acquises sur le développement de soi passent implicitement par ces grilles pour réaliser des tris et classements propres à chacun. De plus, et comme le constate Louis le C.O, lorsqu'on apporte une information ou une expérience qui contredit une représentation installée et met en péril le confort mental acquis, la nouveauté déstabilisante est soit intégrée au système de représentations, soit ignorée et même niée. Les représentations sont solides et inévitables ; elles se construisent dès la petite enfance, dans la famille et dans le cadre d'accueil.

4.3.5. Les préoccupations dominantes

Au regard des récits de nos deux sujets, nous pouvons dire que Alice, elle aussi se situe dans une suite de drames. Elle va quitter son village, sa ville, son école, ses amies d'enfance, sa culture, son environnement natal elle a été soumise à des fissures dans ses cercles protecteurs. Ainsi au moment de la migration, alors qu'elle doit s'atteler à reconstruire son identité, à élaborer ses pertes, à colmater des fissures de ses cercles, de ses filtres culturels, son entourage ne peut lui être d'un grand secours. La famille d'accueil démunie, elle mène une existence misérable : misère culturelle, misère affective, etc. Ce qui diminue ses capacités de figuration, altère son filtre culturel interne, la laissant à la merci des événements traumatiques externes, l'exposant aux attaques de ses propres pulsions destructrices. Alice se néglige, elle ne prend pas soin de son corps, elle s'abandonne dans le sentiment de tristesse occasionné par les multiples séparations et abandons successifs.

Ce qui précède semble indiquer que Alice malgré ses meilleurs résultats scolaires souffrirait d'un trouble identitaire qui explique sa difficulté d'intégration et d'adaptation scolaire et sociale. Il ressort de ses récits des difficultés de vivre ensemble, l'expression d'un mal être, les difficultés d'adaptation et d'intégration. Alice éprouve d'énormes difficultés à s'intégrer en milieu scolaire. Elle est repoussée par ses pairs, elle vit dans les nuages, elle se

renferme, se replie sur elle-même. Alice souffre d'une sérieuse perte de l'objet support, d'abord le détachement d'avec sa mère ensuite la perte de son père (*caregiver*) « *il n'y a souvent personne pour nous aider. Et que je pense à mon père, je pleure même en classe* » et la séparation d'avec ses anciens attachements (amis, école, culture) « *j'étais dans un collège privé. C'était très bien là-bas. Les effectifs n'étaient pas aussi grands qu'ici [...]* Je suis passée en Form 4 avec une moyenne de 15/20 ». Alice est très intelligente, mais est dans l'impasse, elle ne réussit pas à faire ce qu'elle ne faisait pas chez elle. Elle trouve le nouvel environnement très différent. Elles sont obligées ses sœurs et elle, de chercher elles-mêmes de quoi manger, cuisiner après les classes, elles manquent de tout, surtout leur mère qui aurait dû les accompagner dans leur adolescence « *Nous manquons de tout, pas de conseils ni de chaleur familiale* » d'autre part elle déclare : « *j'aurais aimé que ma mère soit là pour s'occuper de nous* ». Alice est en manque de repère.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Dans ce chapitre, après le rappel des données empiriques et théoriques, nous allons procéder à l'interprétation des résultats obtenus de nos entretiens avec les élèves déplacés interne du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé. Nous appuyant essentiellement sur les hypothèses préalablement fixés dans notre problématique.

5.1.RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THEORIQUES

5.1.1. Rappel des données empiriques

De prime abord, il est nécessaire de rappeler que depuis le déclenchement de la crise dite des régions du Nord – Ouest et du Sud – Ouest, la ville de Yaoundé fait partie des villes du pays qui a dû accueillir une grande majorité de déplacés interne. Ces déplacés internes parmi lesquels des élèves, ont été inscrit dans plusieurs établissements scolaires. Le Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé fait partie de ces institutions scolaires et en compte plus de 500 élèves déplacés interne filles comme garçons. Les éléments d'observation mené sur le terrain nous ont permis de constater après analyse des données, que c'est seulement deux (02) cas sur les vingt-un élèves déplacés interne interrogés dès le départ qui ont accepté de poursuivre les entretiens jusqu'au bout. Et à l'issue des enquêtes, nous avons constaté que les deux sujets adoptent des logiques et des démarches de résilience nuancées entre les trajectoires de types ascendantes et descendantes.

Dans ce processus d'observation, nous sommes partis l'hypothèse d'une influence de la qualité du cadre d'accueil sur le développement de l'enfant vivant avec un traumatisme. L'idée qui a émergé de ces observations est que ces élèves, surtout ceux du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé répondent différemment en fonction de la qualité des soins reçus dans leur nouvel environnement. Plusieurs de ces élèves en majorité les 2/3 évoluent dans ces cadres, que ce soit dans leur nouvelle famille et ou au sein du lycée dans une précarité destructrice. Ceci, le caractère résilient que certains de ces élèves manifestent de part leurs résultats scolaires, est le fait de leur capacité à contrôler, comprendre et vouloir savoir qui relèvent du cérébral. Se situer sur ce plan revient à se couper d'une partie de leur être qui, en réalité, ne se résume pas uniquement à leur intellect. S'engager dans ce travail de transformation de ce qui les fait souffrir ou de ce qui les désanime demande qu'ils se mettent en contact avec tout ce qui leurs habite (leurs ressentis, leurs rêves, leurs représentations et

leurs fantasmes). Et avec ce qui les porte (leurs corps, leurs racines, leurs familles, leurs actions ou inactions.

Nous n'avons pour tout parent ici que l'ami de notre père, mais il ne se sent pas obligé de s'occuper de nous, nous n'avons pas de fournitures scolaires. Je ne sais même pas si je dois continuer de venir au lycée. J'aimerais repartir dans mon pays mais j'ai peur de ne même plus y retrouver ma mère, je ne sais pas s'il ya encore une maison pour nous. Et si nous n'avons plus de famille ? Qu'allons-nous devenir ? Je n'arrive pas du tout à étudier par manque de concentration. Je suis toujours perdue dans mes pensées. Où suis-je, et pour combien de temps encore ? C'est pour un moment ou alors c'est désormais ma nouvelle vie ? Est-ce que je vais m'en sortir ? » (Alice).

La qualité de l'accueil a une influence sur le développement socioémotionnel. Elle a aussi une influence sur le développement cognitif de l'enfant. Au Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé, La qualité de l'accueil est généralement associée à moins de problèmes de comportement, de meilleures performances langagières et une meilleure préparation à l'école. En fait, la qualité est fortement corrélée avec les caractéristiques des stimulations cognitives et la sensibilité du *caregiving*. Plus précisément, elle aurait un effet différencié sur le développement des sujets Ramsi et Alice, notamment en ce qui concerne la dimension des interactions professionnel-élèves déplacés interne. La qualité de ces interactions dans son aspect relationnel aurait un impact exclusivement sur leur développement socioémotionnel, tandis que l'aspect éducatif influencerait principalement son développement cognitif. Cette influence est d'autant plus importante à considérer qu'elle aurait des conséquences à long terme sur les compétences de ceux-ci, pouvant perdurer jusqu'à la fin de l'année scolaire.

La promotion de la qualité de l'accueil apparaît sans conteste dans ce schéma comme un enjeu considérable pour eux. Au travers de ses influences sur le développement des élèves accueillis en milieu extrafamilial, son impact pour les sociétés est pluriel et concerne à la fois le domaine social et économique nous disent les enquêtés sur le terrain. Sa promotion passe par une définition claire et précise de ce qui constitue la qualité éducative. Les propos de ces enquêtés suivant le relèvent :

Je ne sais même plus ce que je veux faire de ma vie, mon père voulait que je devienne médecin, et à présent qu'il n'est plus je ne sais plus à quoi penser, qui va s'occuper de moi ? Mon oncle, l'ami de mon père n'a pas du tout le temps de parler d'avenir avec nous, il n'a pas de moyens et en plus ce n'est même pas notre père (Alice).

A des degrés plus ou moins élaborés, certains de ces déplacés interne dans leur ensemble, disposent de capacités d'inventivité et de créativité qui participent à leur dynamique d'évolution et de transformation. Ces ressources, indissociables du vivant, habitent particulièrement ces enfants, doté de compétences et de talents vastes et subtiles. Pourtant, pour certains des cas isolés, ils semblent s'être immobilisées, sclérosées ou appauvries. Cela se manifeste notamment dans les problématiques de la dépendance affective où ces facultés apparaissent souvent en souffrance. Les propos suivant recueillis sur le terrain nous en disent davantage :

Si au moins notre mère était venue avec nous, elle pourrait peut-être penser l'avenir avec nous, faire des projets mais là, moi je suis perdue. Qu'est-ce que je vais faire sans parent ? Il n'y a personne pour nous aider à faire des devoirs, vous pensez que je peux réussir comment ? (Ramsi).

L'établissement d'un sentiment de sécurité et le développement de la confiance constituent ainsi les bases fondamentales du passage de la dépendance à l'autonomie. La qualité d'accompagnement de l'entourage (dont la mère) pour l'enfant s'avère donc essentielle, tout comme celle du thérapeute pour le patient. A partir de l'établissement d'un climat suffisamment sécurisant et confiant, l'élève déplacé interne va pouvoir explorer l'espace de l'analyse telle l'« aire transitionnelle » pour lui. L'espace d'apprentissage qu'est le Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue de Yaoundé en recèle en effet les caractéristiques : qui ne sont ni les réalités psychiques de l'apprenant, ni la réalité extérieure. Ces éléments instaurent pour eux une aire d'expérience (où l'apprenant en situation de vulnérabilité fait des trouvailles et les investit, les utilise pour façonner encore de nouvelles), cela repose sur une relation où l'apprenant et l'enseignant sont à la fois unis et séparés. Les propos suivant attestent de cette situation :

Je ne me sens presque jamais bien, tantôt c'est la tête qui fait mal, tantôt c'est le ventre et parfois ce sont les yeux qui font mal. Je n'ai pas d'argent, pas de beaux habits, encore moins une maison descente. Je

suis perturbé, je me déconcentre, ma vie est devenue très compliquée (Alice).

Ainsi, dans cet espace d'apprentissage, l'apprenant peut utiliser ces circonstances singulières dans sa dimension inventive et créative qui devient aire du « Je » et de jeu, dans un échange de co-crédation entre lui et son enseignant. Ce dernier (enseignant), garant de cette aire de créativité et d'autonomisation, doit aider l'apprenant déplacé interne à trouver et à utiliser ses ressources ignorées et pourtant existantes. Il doit donc veiller à ne pas se montrer intrusif par des interprétations ou des propos qui envahissent l'espace et empêche à son apprenant vulnérable d'accéder lui-même à ses propres trouvailles.

5.1.2. Rappel des données théoriques

Le cadre, c'est un mot très galvaudé devant l'impuissance que nous avons à gérer des situations sociales qui nous reviennent de plus en plus souvent en boomerang, du fait du déclin de la figure paternelle. Alors, le cadre est invoqué comme nous évoquerons une divinité qui, par magie, nous tirerait de l'ornière. Où quelque chose se tient dans la tension entre ce qui est interdit et ce qui est permis. Le cadre, communément carré ou rectangle, vient mettre une limite et empêcher de tourner en rond. Il définit un espace cerné, bordé et repérable de tous. De plus, il est valable pour tous et met chacun objectivement à égalité. C'est lui qui fait autorité. Il est le lieu jusqu'où on peut aller trop loin sans se perdre, sans se mettre en mal ni en principe en faire aux autres. Le cadre institutionnel constituerait un environnement facilitateur, un support à la mentalisation, qui serait doté d'une fonction de conteneur potentiel (Kaës, 1976). Il exercerait ainsi une fonction symboligène et individualisante liée à sa capacité à contenir et à transformer les éléments pulsionnels émis par les patients.

L'identité est un processus qui se construit progressivement tout au long de la vie, il est dynamique et s'exerce tout au long de l'existence. L'identité a des caractéristiques subjectives et objectives. Le sentiment d'identité subjective renvoie au sentiment de son individualité, de sa singularité, d'une continuité dans l'espace et dans le temps. L'identité revêt plusieurs composantes : sentiment de soi (façon dont on se ressent), image de soi (façon dont on se voit), représentation de soi (façon dont on se décrit), estime de soi (façon dont on s'évalue), le soi vécu (ce qu'on a le sentiment d'être), le soi idéal (ce qu'on aimerait être).

Les jeunes déplacés interne du Lycée Technique Industriel et Commercial bilingue est un adolescent « se trouvant en dehors de leur ville d'origine, séparés de leurs parents ou de leur

répondant autorisé par la loi ou la coutume ». Un jeune déplacé interne ou jeune migrant est un type de sujet que l'on peut définir à travers deux concepts à savoir le concept d'exposition et le concept de vulnérabilité. D'autre part, le jeune déplacé interne est un sujet exposé, selon Moro (1993), dans la mesure où l'exposition est en quelque sorte une acculturation brutale rend compte de l'après-coup de cette brutalité spécifique du jeune migrant. Le jeune réfugié est un sujet vulnérable. Grandir en situation transculturelle est un facteur de risque pour la structuration psychique. La vulnérabilité est une notion dynamique. Elle affecte le processus de développement ; le fonctionnement psychique de l'enfant vulnérable est tel qu'une variation minime, interne ou externe, entraînant un dysfonctionnement important, une souffrance souvent tragique, un arrêt une inhibition ou un développement à minima de son potentiel. En d'autres termes l'enfant vulnérable est celui qui a une moindre résistance aux nuisances et aux agressions.

Bien plus, le modèle de Kunnen et Bosma (2001), issus des travaux de Breakwell (1988), décrit le processus de l'identité sous forme de mécanismes et de principes déterminants, ce qui représente un grand pas à l'écart des modèles topographiques de l'identité. Cependant, bien que Breakwell reconnaisse le besoin d'introduire une perspective développementale (Breakwell, 1988) pour autant qu'on sache, cette élaboration reste à faire. Tel quel, le modèle d'identité de cet auteur est un modèle « réactif », suggérant ce qui se produit quand une personne doit faire face à une menace à son identité. Ce modèle de processus devrait donc être étendu de manière à incorporer le processus développemental, c'est-à-dire le changement structuré au fil du temps.

À la base, un tel modèle peut être schématisé par un contexte (C) et une personne (P). Chaque situation qui est d'une certaine manière pertinente pour les engagements de la personne est une interaction : la personne et le contexte d'une manière ou d'une autre réagit l'un sur l'autre. Quand cette interaction se poursuit dans le temps, une séquence d'interactions se forme, qui, en principe, affecte à la fois la personne et le contexte. Généralement, de telles séquences sont décrites comme « transactionnelles » en psychologie développementale (Sameroff, 1982). Dans une perspective transactionnelle sur le développement, on suppose que la personne est affectée par le contexte et que le changement dans la personne affecte en retour le contexte. Ainsi, comme le montre la figure 1, Pt1 (la personne au temps 1) et Ct1 (le contexte au temps 1) se changent en Pt2 (personne au temps 2) et Ct2 (contexte au temps 2). Le contexte changé agit sur la personne à nouveau, et ainsi de suite. Cette interaction réciproque est l'un des aspects du processus développemental et fait bien comprendre que le

processus est de nature fondamentalement relationnelle. Un autre aspect réside dans la nature itérative de ce processus.

Le modèle énonce que le développement se situe dans un courant continu de transactions avec l'environnement. Une notion fondamentale est le caractère itératif du développement de l'identité. Une itération est une transaction entre les engagements de la personne et l'information en provenance de l'environnement. En cas de discordance, des conflits émergent. Les conflits sont résolus au moyen de l'assimilation, de l'évitement ou de l'accommodation, et produisent des changements à la fois dans la personne et dans le contexte.

5.2.INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette section de notre travail, nous interprétons et discutons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment ceux renvoyant aux objectifs de recherche en relation avec la théorie qui la sous-tend. Pour ce faire, notre procédé d'interprétation se veut objectif par objectif. Nous discuterons ensuite de la valeur de nos résultats au regard de notre théorie explicative.

5.2.1. De la fonction cadre à la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne

Dans le cadre théorique de l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin et al, 2004), les auteurs passent en revue les principaux travaux menés sur la qualité de l'accueil de la petite enfance. Ces auteurs mettent en lumière la possibilité de regrouper les études portant sur la qualité selon les types de facteurs considérés pour la définir. On constate alors que la qualité est envisagée soit de façon globale soit de façon spécifique, c'est-à-dire par l'étude de facteurs dits structuraux et d'autres, dits dynamiques. Ce même cadre selon Le cadre, selon Kaës (1976), est la frontière physique qui vient séparer le dedans du dehors. Si elle peut être relativement poreuse et perméable, elle assure tout de même un rôle de cadre.

Selon Anzieu (1985), toute activité psychique s'étaye sur une fonction biologique. Le Moi peau trouve alors son étayage sur les diverses fonctions de la peau. Le sentiment d'enveloppe est donc une construction imaginaire étayée sur des expériences réelles du corps vécu par l'enfant à ce qui correspondrait à la période du « Holding » chez Winnicott (1969). Dans son ouvrage sur le Moi-peau, Anzieu décrit certes, plusieurs fonctions de la peau sur lesquelles s'étaient les fonctions psychiques. Selon lui, le Moi s'élaborerait, entre autre, par le biais de diverses sensations kinesthésiques et proprioceptives, et donc grâce au tonus.

Ces sensations donneraient à l'enfant le sentiment d'une enveloppe corporelle, une limite entre le dedans et le dehors. Grâce à cette intégration, il pourrait élaborer un Moi psychique, un espace mental au sein duquel il accèdera à des représentations de son propre corps, c'est-à-dire, à la construction de son identité personnelle.

Or, l'école qui joue la fonction de maintenance, a aussi ses mécanismes de fonctionnement. L'école est un contenant, un lieu de socialisation d'intégration sociale et participe à la formation de l'identité de l'individu. Dans la formation de l'identité, les schémas cognitifs et les scripts comportementaux fonctionnent comme un cadre pour assimiler l'expérience et l'information nouvelles. Quand l'assimilation échoue, il en résulte un état de dissonance qui peut induire des efforts pour réviser des aspects pertinents de l'identité du moi. Les mécanismes d'assimilation sont supposés opérer de façon relativement automatique. Bien qu'un tel traitement soit très économique, il peut produire des distorsions de la réalité. Avec un contrôle relativement objectif de la réalité, « les données » de la situation nécessiteront éventuellement des réponses d'accommodation.

Par conséquent, une utilisation équilibrée, flexible, des mécanismes d'assimilation et d'accommodation devrait maximiser l'adaptation efficace. Dans cette conception, l'enfant aurait donc besoin de vivre l'alternance entre l'école (Contexte) et son moi (Personne). C'est de cette manière que le processus intégratif peut se mettre en place et que les relations précoces peuvent s'établir. Les fonctions exécutives de l'école constituent alors un indicateur de santé, de bien-être général et, plus spécifiquement, d'autorégulation chez l'enfant. C'est aussi un indicateur de leur capacité de réflexion et de leur capacité à agir en anticipant l'avenir.

Dans le contexte des jeunes en situation de déplacé interne, les travaux de Moro (2010), nous enseignent que les parcours de ces jeunes ont souvent été empreints de multiples ruptures et abandons. Il semble que le voyage vers l'exil, qu'il ait été préparé ou non, constitue réellement une expérience traumatique de rupture. Il ne s'agit pas seulement d'une rupture géographique, mais également d'une rupture temporelle, culturelle, relationnelle et même corporelle. En effet, Thibaudeau (2006, p.98) nous apprend que « l'individu, et a fortiori l'adolescent par l'expérience de la migration, est extrait de sa trame sociale et relationnelle, c'est-à-dire de son environnement humain protecteur, mais aussi de sa culture et de sa langue qui sous-tendent les identifications nécessaires pour le fabriquer comme individu et qui vont lui permettre de s'individualiser tout en se sentant exister dans une continuité psychique.

Cette extraction, véritable rupture, est potentiellement dépersonnalisante car elle déconnecte le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques, de ce qui le représente comme sujet. Il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, il n'y a plus le "travail de culture" qui inscrit le sujet dans un réseau d'identifications porteur de son identité propre et qui le met en sens ». C'est dire pour ces auteurs que la fonction de maintenance s'est effondré au bénéfice d'une symbolisation destructurante.

Chez nos sujets en effet, l'on note une des difficultés d'interaction sociale et de communication en relation avec la déstructuration de la fonction cadre. Ceci se comprend bien lorsqu'on analyse leurs propos. Alice affirme : « *Je ne collabore pas avec mes camarades, je préfère rester dans mon coins* ». Dans son univers, Ramsi ne se prive pas de penser d'être refoulé par le groupe d'amis scolaire. Il affirme : « mes camarades disent que je suis sale ». Par ailleurs, l'environnement familial apparaît hostile à nos sujets.

C'est dans cette logique que Alice pense que « *l'atmosphère est telle que ça ne donne pas envie de rentrer à la maison* » quand Ramsi soutient simplement que « *Mon oncle n'a pas le temps de savoir, ce que nous faisons, ou ce dont nous avons besoin à la maison ou à l'école* ». Cette description nous semble particulièrement riche pour comprendre cet état extrême ; état de vide; de « contenant laissant s'échapper le contenu »; de « béances et d'inconsistance », ainsi que « cette terreur sans nom relié à l'envahissement de la personne » que ressent bien souvent l'enfant déplacé interne.

Escots (2009, p.9) ajoute quant à lui que : « *deux populations sont sur ce plan de l'identité socio personnelle, particulièrement vulnérables : les jeunes et les personnes âgées. Les premiers parce que le processus de la construction identitaire est central à cette étape du développement de la personne* ». Il semble donc que la population particulièrement adolescente en situation de réfugié soit particulièrement exposée à être en grande difficulté psychique en cas de confrontation à un événement traumatogène. Ainsi, comme le souligne Grappe dans l'article « adolescents et préadolescents exposés à la guerre : les conséquences psychosociales », on observe que :

La confrontation de l'individu à des visions d'horreur avec menaces de mort peut faire effraction dans le psychisme, cette atteinte va se cumuler avec d'autres épreuves : des pertes et des séparations affectives, les destructions matérielles, l'exode. Le jeune en pleine maturité doit faire face à un poly traumatisme ; son avenir, sa survie,

dépendent de ses capacités à contenir et à s'adapter à ce surcroît de stimulations (Grappe, 2001, p.705).

Parlant de nos sujets, nous retenons ces propos de Grappe (2001, p.712) « *les modes de défense psychiques de l'enfant sont d'autant plus menacés que l'enfant est jeune et que la détresse provoquée se répète ou devient chronique par exemple quand il y a atteinte du lien école-enfant* ». Par ces propos, Grappe rejoint la perspective interactionniste de Mourant (1984), qui tente d'expliquer pourquoi et sous quelles conditions certains actes et certaines situations en viennent à être définis ou jugés problématiques chez les enfants en situation de réfugié. Cette théorie met l'emphasis sur la subjectivité des problèmes sociaux induits par la réaction de l'environnement social, c'est-à-dire l'école. Dans ce courant de pensée, ce qu'il importe c'est de découvrir par l'analyse des problèmes sociaux, les forces sociales qui sont productrices de sens.

5.2.2. De la fonction conteneur à la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne

Selon Freud (1895), il existe dans l'appareil psychique une « barrière de contact » qui permet de délimiter les stimuli provenant du monde extérieur et les différents processus internes qui les traitent avec plus ou moins de succès. Il approfondit ses recherches en proposant une analogie entre l'appareil psychique et le « bloc-notes magique » qui, pour Freud (1925) ressemble à une petite ardoise pour enfant. Il permet de dessiner et d'effacer à volonté. La première couche est constituée d'une feuille de papier ciré, où s'inscrit le tracé du dessin, la seconde d'une feuille de celluloïd, qui laisse passer la marque mais reste vierge. L'appareil psychique serait, à l'instar de ce jeu, constitué de plusieurs feuillets aux fonctions spécifiques.

Dans cette perspective, la première couche a une fonction de contenance des traces permettant à l'individu de stocker les différentes expériences du quotidien et y avoir accès par la suite. La seconde couche a une fonction pare-excitative permettant de filtrer les éléments circulant de l'extérieur vers l'intérieur, c'est-à-dire l'harmonie entre le contenu interne (réservoir des émotions, des sentiments, d'affectivité, de désir, de plaisir, de motivations, de pulsions) et l'école (le contexte, le cadre institutionnel).

Anzieu (1985) reprend ce modèle à travers sa notion de « Moi-peau » et insiste sur l'importance de la sensorialité et son impact sur la constitution du psychisme. Les fonctions psychiques s'étayent métaphoriquement sur les fonctions biologiques de la peau. L'enfant

acquiert notamment la perception de sa peau, des limites de son corps, par le contact avec le corps de la mère (l'école) dans le cadre d'une relation sécurisante. Pour lui, comme la peau entoure le squelette et couvre le corps, comme la mère soutient l'enfant, une enveloppe contient et protège le Moi. Lorsque cette « enveloppe psychique » (Anzieu, 1987) est défaillante, des angoisses apparaissent : certaines peuvent être en lien avec une excitation pulsionnelle diffuse, d'autres s'apparentent au morcellement ou au vidage (Moi-peau passoire).

Les attitudes de nos sujets Ramsi et Alice laissent percevoir la défaillance de ces enveloppes, et cette métaphore peut constituer un point de repère pour le partenaire dans ses choix thérapeutiques en situation de prise en charge. Ainsi, constatant le morcellement psychique de Ramsi et Alice, l'enveloppe de ses paroles, et décide de se recentrer sur l'aspect sensoriel en proposant un espace spécifique. Alors que les deux sujets (Ramsi et Alice) « se dévident » à l'extérieur de leur lieu d'hébergement respectif, il importe pour leur prise en charge de travailler sur le passage du dedans au dehors.

Par exemple, lorsqu'ils affirment tour à tour : « *Nous manquons de tout, pas de conseils, ni de chaleur familiale* » (Ramsi) et « *j'habite avec mon oncle et sa femme exigeante [...] je participe aux travaux ménagers, mais elle n'est jamais contente de moi* » (Alice), on voit là deux situations quasi différentes, mais laissant apparaître la même réalité au plan analytique : la souffrance psychique qui est le reflet de la souvenance du bon temps passé dans les bras de maman. Aussi, la mise en valeur de la chaleur familiale sous forme d'écoute de l'enfant marque la limite entre les espaces corporel et psychique, dans un accompagnement de type « *handling* » pour reprendre Winnicott (1969), à une fonction conteneur.

Pour Bion (1962), la fonction conteneur, dite aussi « alpha », se caractérise par cette capacité du sujet à introjecter certaines modalités de la relation avec l'école. Cette fonction lui permet de « panser ses pensées ». Chez certains enfants réfugiés, cette fonction alpha n'est pas suffisamment intériorisée, ce qui induit une accumulation de vécus non élaborable et donc potentiellement traumatisants (« éléments bêta »). Le travail de remédiation en situation d'orientation doit permettre à l'enfant déplacé interne de « détoxiquer » l'expérience et d'introjecter cette « fonction alpha ». Il s'agit de l'aider à poser des mots sur des angoisses nées de sensations qu'il n'arrive pas à interpréter, et de lui permettre de tolérer les expériences angoissantes. A ce titre, le Conseiller d'orientation doit « prêter » son appareil à penser, sa fonction conteneur à l'enfant déplacé interne. Pris dans cette logique, la contenance se distingue de la contention par son effet sur la psyché de l'enfant réfugié. La

première s'inscrit dans la possibilité pour le sujet de se réapproprier des éléments de sa psyché et d'inscrire une véritable transformation psychique et un processus de symbolisation, là où la seconde n'a pour effet que d'étouffer et contrôler la psyché, ne permettant aucun mouvement d'élaboration. C'est tout le sens d'Anzieu lorsqu'il soutient que s'il y a carence de la fonction conteneur, l'enveloppe est percée chez l'enfant déplacé interne et il y a des trous noirs dans la psyché ici entendu comme représentation d'une détresse d'anéantissement de soi.

5.2.3. De la fonction transitionnelle à la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne

Anzieu a élaboré le concept du Moi-peau qu'il définit ainsi :

par Moi-peau, je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. Cela correspond au moment où le Moi psychique se différencie du Moi corporel sur le plan opératif et reste confondu avec lui sur le plan figuratif (Anzieu, 1985, p.39).

Pour Winnicott (1969), la constitution du Moi de l'enfant dépend du Holding et du Handling. La notion de Holding fait référence aux attitudes et comportements de maternage lors des premiers échanges entre la mère et son bébé. Le holding correspond au portage de la mère à son enfant tant physiquement que psychiquement. Le Handling constitue la manière dont la mère prend soin de son enfant, s'occupe de lui au quotidien. Le bébé et la mère constituent une dyade où le bébé est actif dans la relation. Ces deux modalités font appel au dialogue tonique qui constitue une composante essentielle de la fonction d'inscription et engagent les deux partenaires sur les plans physique et affectif. C'est ici que l'école prend le relai comme substitution maternelle pour permettre à l'enfant une bonne intégration sociale au sein de l'établissement à travers l'accompagnement et l'assistance sociale.

Robert -Ouvray (2002) parle de holding pour décrire l'ensemble des situations relationnelles mettant en jeu la qualité de relation entre l'enfant et l'école. Winnicott (1972) parle « *d'état d'unité* » de l'enfant, indispensable à son individuation et lui procure le sentiment continu d'être. En effet, c'est essentiellement à travers la relation tonico - émotionnelle avec la mère que l'enfant construit son enveloppe corporelle et son appareil psychique. Se sentir contenu et unifié est primordial afin d'accéder au sentiment d'être. Pour Winnicott, l'émergence du « *sentiment de continuité d'existence* » est indispensable pour que l'enfant

puisse être en relation et communiquer avec le monde extérieur. De ce fait, « *être un soi-même, c'est se sentir la capacité d'émettre des signaux entendus par d'autres [...] être un Moi c'est se sentir unique* » (Anzieu, 1985, p.84).

L'analyse des données de nos sujets montre une lecture aux antipodes de cette affirmation d'Anzieu. En effet, nos sujets présentent d'énormes difficultés d'affirmation et d'estime de soi. C'est le cas de Alice lorsqu'elle affirme : « *je n'ai pas d'argent, et pas une maison descente* ». Or, nous savons que l'affirmation de soi est la base d'une communication saine, appropriée et épanouissante (Bandura, 1986, p.56). S'affirmer c'est exprimer le plus directement et le plus sincèrement possible ce que l'on pense, ce que l'on veut, ce que l'on ressent. C'est agir selon ses propres intérêts et faire respecter ses droits sans pour autant porter atteinte à ceux des autres. « *Communiquer de façon affirmée* » c'est exprimer ses sentiments et ses façons de voir, par des mots, des gestes, ceci de façon calme, honnête et appropriée, tout en voulant connaître les sentiments, les pensées et la manière de voir d'autrui.

Nos sujets présentent des troubles (psychiques) de comportement en relation avec leur difficulté d'auto-affirmation. En effet, il est apparu très souvent que, lorsqu'ils manquent d'affirmation de soi, ils ont tendance à utiliser des moyens qui ne sont pas toujours les mieux adaptés, pour tenter de surmonter leurs peurs, ou de se sentir plus à l'aise. Ainsi, manquer d'affirmation engendre des conséquences néfastes sur l'environnement de la personne. Au sein du groupe par exemple, le fait de ne pas pouvoir exprimer ses besoins débouche sur des frustrations qui amènent à des comportements de fuite, de colère, de déprime, de soumission ou au contraire d'agressivité.

Ce qui explique chez nos sujets, leur refus de se conformer aux exigences du règlement intérieur de l'établissement et deviennent ainsi réfractaires à la discipline scolaire. La vie sociale et relationnelle peut également être altérée, pouvant être ponctuée, d'isolement, d'accès de stress ou de colère qui pourraient bien être évités par une communication plus adaptée. Nos sujets arborent des accoutrements bizarres. De cette inhibition, naissent une multitude de frustrations, qui amènent rapidement la personne vers un sentiment généralisé d'insatisfaction, une dévalorisation, un manque croissant de confiance en soi et à terme, une estime de soi qui s'effondre. C'est dans ce climat de tension et de capitulation que vont se développer divers troubles comme les troubles anxieux, principalement la phobie sociale, la dépression, et bon nombre d'autres pathologies permettant d'utiliser d'autres voies de communication que la communication standard.

Revenant à l'image de soi, Ajuriaguerra (1970, p.239) définit le schéma corporel comme « *Edifié sur la base des impressions tactiles, kinesthésiques, labyrinthiques, visuelles, le schéma corporel réalise dans une construction active constamment remaniée des données actuelles et du passé, la synthèse dynamique, et qui fournit à nos actes, comme à nos perceptions, le cadre spatial de référence où ils prennent leur signification* » Pour elle, le schéma corporel est un modèle perceptif du corps se construisant grâce aux expériences relationnelles, perceptives et motrices. Au cours des expériences vécues, il permet le passage d'un corps senti comme dissocié à un corps senti comme unifié. C'est le sens que soutient Dolto (1984, p.23) lorsqu'elle écrit : « *le schéma corporel réfère le corps actuel dans l'espace à l'expérience immédiate* ». Il s'inscrit ainsi dans une perpétuelle évolution, car il est alimenté en permanence par des sensations, lui permettant de rester cohérent avec le corps et l'environnement.

Chez la personne du jeune élève déplacé interne, des troubles du schéma corporel peuvent émerger. En effet, la réduction des conduites motrices, la dégradation des structures nerveuses et la diminution des stimulations sensorielles participent à l'appauvrissement du schéma corporel. Le manque de repères corporels et spatiaux entrave la perception de soi du sujet. La perception de l'espace est une création en perpétuel mouvement élaborée comme le schéma corporel sur l'expérimentation des informations sensorielles et de la motricité. L'instauration de l'orientation et de la structuration spatiale souligne Juhel (2010, p.29) « *passé par les mouvements que le corps accomplit dans l'espace qu'il occupe, lequel a des dimensions qu'il apprend à découvrir, à respecter et à maîtriser* ». Ainsi, elle permet de comprendre l'environnement dans lequel se trouvent les individus. En effet, le corps est une référence pour l'organisation spatiale. Le sujet déplacé interne désinvestit son corps et restreint son espace de vie. En outre, l'entrée à l'école bouleverse les repères spatio-temporels de la personne. Les rythmes sont alors modifiés et la notion d'écoulement du temps est perçue autrement.

5.3. PERSPECTIVES

Au regard de nos analyses et de nos résultats obtenus, nous proposons en terme de modèles deux formes de perspectives : perspectives théoriques et perspectives pédagogiques.

5.3.1. Perspectives théoriques

En termes de perspectives théoriques, les résultats de notre étude au regard de l'analyse peuvent être regroupés en trois points essentiels relatifs aux hypothèses de recherche.

HR1. Il ressort de l'analyse que les deux sujets adoptent une attitude nuancée entre le conformisme et la rébellion, il s'agit du comportement adaptateur de telle sorte que les stratégies utilisées vont de l'identification aux valeurs du dominant, le sujet subit une assimilation à l'opposition radicale du dominant, dans une réaction de sur affirmation des caractères stigmatisés et cela en passant par les diverses façons d'occulter cette situation de déréalisation. Quant aux conduites de déréalisation on distingue entre les diverses sortes de refoulement de la stigmatisation par l'individu qui en est victime « *de toutes façons je fais toujours ce que le surveillant m'instruit de faire même si je ne suis pas d'accord avec sa manière d'agir* ». Cette démarche s'inscrit dans une co – explicitation de la fonction d'étayage qui est de situer le sujet dans une logique dialogique.

Le déplacé interne est un sujet exposé selon Moro (1993), dans la mesure où l'exposition est en quelque sorte une acculturation brutale qui rend compte du processus de socialisation que ceux-ci ont vécu. Grandir en situation de marginalité est un facteur de risque pour la structuration psychique. La vulnérabilité est une notion dynamique. Elle affecte le processus de développement ; le fonctionnement psychique du déplacé interne est tel qu'une variation minime, interne ou externe, entraîne un dysfonctionnement important, une souffrance souvent tragique, un arrêt ou une inhibition ou un développement à minima de son potentiel. En d'autres termes l'élève déplacé interne vulnérable est celui qui a une moindre résistance aux nuisances et aux agressions.

HR2. L'analyse révèle qu'en plus du rejet les deux sujets alternent entre l'altruisme et l'authenticité. Il s'agit du comportement de stratège, ce qui laisse apparaître le manque d'autonomie. Tantôt ils veulent plaire, tantôt ils se replient sur eux-mêmes lorsqu'ils sont frustrés, leur comportement alternent à la fois entre la cohérence et l'incohérence. Ces paramètres qui viennent de l'individu engendrent une spirale d'interactions où la première est indissociable de la seconde. Il s'agit tout d'abord de la fonction ontologique, portant chacun à se construire par identification à certaines représentations-valeurs, et la fonction pragmatique, c'est-à-dire, la préoccupation d'adaptation à l'environnement, soit par souci du code de la société de résidence.

Par ailleurs la fonction ontologique peut être privilégiée à travers la valorisation d'une autre composante de l'authenticité radicale qui alimente, par exemple, la réaction fondamentaliste, dont les inconvénients sont nombreux en milieu d'émigration. Elle isole encore plus fortement le sujet de la société d'accueil et crée des difficultés pour son

entourage. « *Dans mon ancien établissement, on est pas obligé de porter l'uniforme ou de se coiffer toujours comme c'est le cas ici, mais est-ce qu'on nous laisse le choix* » (Alice). En effet, l'enfant peut se trouver dans des dispositions incertaines, de brouillard, de doute qui permettent difficilement de comprendre les réponses de l'enfant. « *Ce qui distingue l'homme comme espèce n'est pas seulement sa capacité d'apprendre mais également celle d'enseigner* » (Bruner, 1983). Ce modèle énonce que le développement se situe dans un courant continu de transactions avec l'environnement. Une notion fondamentale est le caractère itératif du développement de l'identité des détenus. Une itération est une transaction entre les engagements de la personne et l'information en provenance de l'environnement.

HR3. On observe que les sujets ont des difficultés à prendre en compte les avis du milieu, qu'il s'agisse de ceux des enseignants ou des camarades. Il s'agit d'un comportement rebelle. Ce rejet se traduit par un comportement de rigidité. La rigidité caractérise les milieux populaires, elle induit des conduites scolaires plutôt handicapantes ; par contre la souplesse caractérise les milieux aisés, elle induit des conduites scolaires plutôt adaptées. Ce comportement pourrait être interprété comme un déterminisme social, les enfants ne répondant pas aux exigences de l'école. Plus celui-ci doit opposer de résistance à ces facteurs handicapants. Autrement dit plus la distance entre système éducatif est grande, plus la plasticité de l'enfant doit être forte pour qu'il réussisse socialement. L'opposition entre la régularité et la perturbation, nous pouvons remarquer qu'une enfance marquée par trop de régularité et de contrainte empêche d'affronter des situations stressantes comme celle rencontrées à l'école, tandis qu'une enfance marquée par trop de perturbations nuit à la construction de stratégies efficaces.

A travers leur conduite, on observe l'adoption d'un comportement plus nuancé entre conservateur et innovateur. Ce pragmatisme a encore des limites dû à des difficultés à pouvoir s'engager dans une dynamique de changement. On s'aperçoit qu'ils sont coincés par les idéaux de la culture de la société. Or il s'agit de s'adapter à l'environnement d'accueil. La valorisation de la fonction pragmatique est moins bien reçue dans nos sociétés, qui s'assimilent volontiers à l'opportunisme. Cela n'empêche pas que sous le nom de réalisme, les opportunistes limités et voilés sont recommandés par la morale de principe. On peut alors faire face à des stratégies des identités de rechange, c'est -à-dire d'alternance des codes selon les situations et les personnes rencontrées. C'est le cas de Ramsi lorsqu'il déclare « *je n'ai pas envie que l'on connaisse mon histoire* ». Ce qui permet de mettre en valeur la fonction cadre (**HR1**) et la fonction transitionnelle (**HR2**) dans étude. Il s'agit des deux facteurs qui permettent de mieux

appréhender le processus de résilience chez les déplacés interne. Car s'inscrivant dans une dynamique de symbolisation et d'attachement, l'enfant naît avec un système de comportements d'attachements (sourire, s'agripper, suivre) qui sont destinés à assurer la proximité de sa mère ou de sa principale figure d'attachement, en particulier quand il est en situation de détresse.

5.3.2. Perspectives pédagogiques

5.3.2.1. Vers une ingénierie de la prise en charge des déplacés interne dans les établissements scolaires

Les activités d'orientation-conseil au sein d'un établissement scolaire reposent sur les textes et réglementaires ci-après : La loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Dans son article 29 stipule que « *les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement* ». Le décret N° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Dans son article 42 stipule que « *placé sous l'autorité d'un conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle le service d'orientation scolaire et professionnelle est chargé du conseil, de l'information et de l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes, de leurs intérêts et des besoins. Il organise les textes psychotechniques et rassemble toutes les informations nécessaires aux conseils de classe* ». L'arrêté N° 67/B1/1464/ Mineduc/cab du 19 février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion des conseillers d'orientation au sein des établissements scolaires.

Les missions du conseiller d'orientation visent à atteindre les objectifs généraux du système éducatif camerounais à savoir la formation intellectuelle, physique, morale, et civique de l'apprenant en vue de son plein épanouissement et de son insertion harmonieuse dans la société. Ces missions consistent à tous les niveaux d'enseignement à :

- promouvoir les contacts avec les milieux de formation et de travail, informer les élèves et les parents sur les filières de formation et leur débouchées professionnel. Aider l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire ;
- conseiller les membres de la communauté éducative ;
- mener les recherches en psychologie appliquée sur les problèmes éducatifs et en communiquer les résultats en vue de leur exploitation proposer aux chefs d'établissements des solutions aux problèmes identifiés ;
- participer à l'auto-détermination des élèves en fin de cycle ;

- préparer les jeunes à l'insertion professionnelle et à la vie.

Mais dans une situation de vulnérabilité et de crise, l'application strict de ces nombreuses missions dévolues au C.O ne semblent pas souvent fonctionner. Il faut dans cette logique contextuelle, recourir à une méthode d'intervention plus adapter, qui au – delà de permettre aux élèves déplacés interne de mieux s'en sortir, leur permettra également de faire face aux autres nombreux challenges existentiels qui se présenteront à eux. Pour cela, nous préconisons le coaching comme une méthode d'intervention et de prise en charge qui pourrait correspondre à ce besoin.

5.3.2.1.1. Le coaching comme démarche d'intervention

La pratique du coaching, qui est ici mis en avant, doit compléter un dispositif plus large d'accompagnement du changement. Elle s'intègre à une politique de gestion des personnes ayant des besoins spécifiques qui se veut plus transparente, que Cloet (2007) qualifie aussi de « stratégique », dans la mesure où elle est mise en cohérence avec la stratégie globale des établissements scolaires. Cette méthode au-delà de son aspect de prise en charge dans une logique organisationnelle et structurante qui tient compte des éléments composites de la structure en elle-même, est appréhendée comme une solution palliative qui comprend deux types d'effets (Salman, 2008, p.51). Le premier est de nature individuelle : le coaching, à l'instar des soins palliatifs d'accompagnement des mourants, permettrait à l'intéressé de faire le deuil de ses aspirations et même de « sauver la face ». Dans ce cas, la personne en difficulté peut faire valoir qu'elle a pu dépasser ses difficultés personnelles et se réorienter dans une voie qui, si elle est moins prestigieuse correspondrait pourtant à ses aspirations profondes. Toujours selon Salman (2008) la seconde touche davantage la dimension organisationnelle : le coaching contribuerait à désamorcer les tensions et conflits qui pourraient naître d'une insatisfaction personnelle. Il aide donc à pacifier les relations au sein de l'organisation.

Du point de vue manifeste, le coaching favorise le changement organisationnel en aidant les personnes à s'adapter aux évolutions environnementales et organisationnelles, et en favorisant la prise de décision stratégique. Il peut également favoriser l'acceptation de situations vécues difficilement, individuellement ou collectivement. Dans ce schéma, sa mise en place découle d'un « contrat tripartite » (Salman, 2008, p.56). C'est un contrat écrit, qui dans la majorité des interventions, est signé par trois acteurs : le coach, le coaché et le prescripteur. Il fonctionne suivant le modèle ci-dessous :

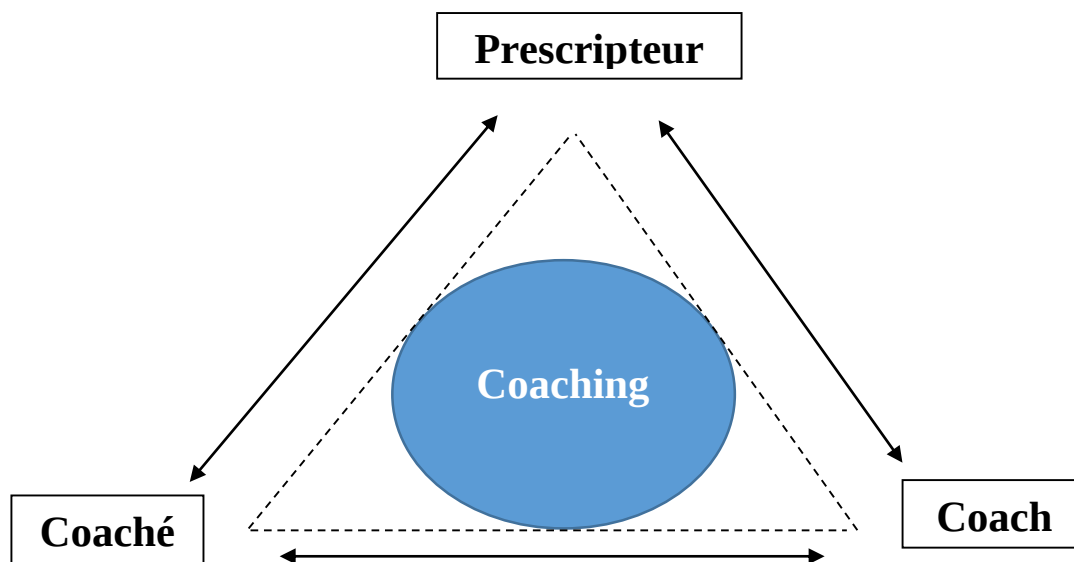


Figure 3 : Trois dyades au cœur du contrat tripartite de coaching, adapté des travaux de Fabien (2009). dans Diochon et Nizet (2012).

5.3.2.1.1.1. La dyade coach – prescripteur

Dans cette dyade, le coach intervient à la demande des managers ou des représentant des ressources humaines des structures ayant besoin de ses services. Il a de ce fait le rôle de conseil ou de conseiller. Il doit intervenir sur le fait tantôt de l'organisation, en tant qu'elle recourt à des consultants, tantôt des consultants eux – mêmes. Ainsi, dans le cas des établissements scolaires qui accueillent les déplacés interne, les principales motivations cachées de cet expert doivent consister à renforcer la légitimité de l'équipe dirigeante, à expliquer au personnel l'échec d'une action de changement qui n'a pas abouti, à réduire l'intensité du conflit au sein de l'établissement scolaire. Car le service public de l'éducation repose sur des valeurs spécifiques que chacun se doit de respecter au sein de l'établissement et le règlement intérieur du lycée s'inscrit dans ce cadre. Il s'agit des valeurs suivantes : la laïcité, la neutralité politique, la sécurité et la protection des personnes contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale et la protection des biens, la tolérance, le respect

des personnes, l'égalité des chances, le travail et la discipline. Ces valeurs sont à la base des normes ou des règles de comportement prescrites par le règlement intérieur pour réguler : l'organisation et le fonctionnement de l'établissement, l'organisation de la vie scolaire et des études, les relations entre l'établissement et les familles, l'exercice des droits et libertés des élèves.

Aussi, le coach doit s'assurer que les principales normes en vigueur dans les milieux scolaires qui sont : le respect d'autrui et du cadre de vie scolaire ; l'assiduité et la ponctualité ; l'effort soutenu et la persévérance dans le travail scolaire, le respect des règles de la vie collective, le respect des règles de sécurité soit respecter pour l'épanouissement du déplacé interne.

5.3.2.1.1.2. La dyade coaché – prescripteur

Bien que le coaching soit offert par l'organisation à un collaborateur, dans le cadre du *contrat de travail*, qui le lie à l'organisation, ce contrat peut être de nature psychologique, implicite ou encore narcissique. Dans cette logique, c'est une intervention de type psychologique décrivant les attentes latentes, non écrites, liées au contrat de travail, par lequel l'établissement s'engage à faire évoluer et progresser l'individu. Car tenant compte du fait que l'établissement est une communauté humaine à vocation pédagogique et éducative où chacun doit témoigner une attitude tolérante et respectueuse de la personnalité d'autrui et de ses convictions. Cela s'exprime par le respect de l'environnement et du matériel, la politesse et une attitude courtoise qui exclut toute agression verbale, toute agression physique, toute pression ou intimidation, toute humiliation, c'est -à-dire toute forme de violence physique ou morale, ou toute intention de nuire à autrui. Les brimades, violences et humiliation commises constituent des délits. Outre les sanctions disciplinaires auxquelles elles exposent leurs auteurs, elles peuvent être portées à la connaissance de l'autorité judiciaire.

C'est pourquoi, le Conseiller d'Orientat  n en tant que coach, est tenu d'entretenir des relations privilégiées avec certains partenaires éducatifs dont le concours est capital dans l'accomplissement de sa mission au sein de l  tablissement scolaire. Cette démarche a pour objet de préciser le rôle de ces différents pour une meilleure synergie d'actions autour de l'élève. Puisque, la formation Intégrale du citoyen est par définition une œuvre essentiellement collective qui requiert la participation de toutes les compétences disponibles. Cette expertise constitutive de la communauté éducative doit être clairement identifiée et son utilité précisée sans équivoque pour plus de cohésion, d'efficience et d'efficacité. Il rappelle aux élèves que

l'obligation d'assiduité, qui devrait les aider à participer au travail scolaire, à respecter les horaires d'enseignement, ainsi que le contenu des programmes et les modalités de contrôle des connaissances. Un élève ne peut en aucun cas refuser d'étudier certaines parties du programme de sa classe, ni se dispenser de l'assistance à certains cours, sauf cas de force majeure ou autorisation exceptionnelle. L'assiduité est une condition essentielle pour mener à bien son cursus au lycée. Les élèves ont l'obligation de présence à tous les cours inscrits à l'emploi du temps ainsi qu'aux activités périscolaires et sorties organisées pendant le temps scolaire, aux contrôles des connaissances, examens, et examens blancs organisés par le lycée.

L'établissement étant une communauté humaine à vocation pédagogique et éducative où chacun doit témoigner une attitude tolérante et respectueuse de la personnalité d'autrui et de ses convictions. Il prescrit également la ponctualité de chacun. Car elle est indispensable au bon déroulement des activités scolaires. L'absentéisme volontaire constitue un manquement à l'assiduité et peut, à ce titre, faire l'objet d'une procédure disciplinaire. C'est également souvent le signe d'un mal être nécessitant une prise en charge spécifique, ou d'une situation personnelle familiale et sociale fragilisée. Ces situations doivent faire l'objet d'un suivi attentif et précoce de l'équipe éducative, notamment les conseillers d'orientation. Cela s'exprime aussi par le respect de l'environnement et du matériel, la politesse et une attitude courtoise qui exclut toute agression verbale, toute agression physique, toute pression ou intimidation, toute humiliation, c'est -à-dire toute forme de violence physique ou morale, ou toute intention de nuire à autrui. Les brimades, violences et humiliation commises constituent des délits. Outre les sanctions disciplinaires auxquelles elles exposent leurs auteurs, elles peuvent être portées à la connaissance de l'autorité judiciaire.

5.3.2.1.1.3. La dyade coach – coaché

Selon Salman (2008), le lien d'accompagnement est l'objet de différentes interprétations. En fonction de l'investissement que chaque protagoniste réalise dans l'intervention, il sera considéré tantôt comme relevant du respect pur d'un contrat, tantôt comme de l'ordre d'un don. Ainsi, quand un coaché, avant tout, en quête de techniques et de bonnes pratiques, s'adresse au coach comme à un expert, il active la dimension contractuelle, fonctionnelle ou technique de la relation. Le coaching relève alors d'un travail social purifié, consistant en une résolution technique « objective », et dénuée de dimension affective, sous la pression d'une exigence de productivité, en vue de la recherche d'une solution efficace. Cependant, quand le coaché vient chercher chez le coach un partenaire d'échanges pour une

prise de distance par rapport à son quotidien, il est plus sensible à la dimension du don de la relation. Ici, le contenu ou l'objet de la demande importent moins au coaché que la « force du lien, la puissance des affects ». Il préconise à cet effet deux systèmes de codages : le premier est relatif à la catégorisation de l'attachement. C'est en particulier le degré d'évitement et de manifestation d'anxiété lors des retrouvailles de l'enfant avec l'adulte qui va permettre de préciser la qualité de son attachement à cette personne (sécurisé, ambivalent, évitant, désorienté-désorganisé). L'objectif étant de voir comment l'enfant se sert de sa figure d'attachement comme d'une base de sécurité à partir de laquelle il va pouvoir ou non explorer son environnement. Le second système de codage réfère non seulement aux comportements de l'enfant mais aussi à ceux de sa figure d'attachement, qui peut ne pas être la figure du coach. Il s'agit d'échelles dites interactives. Elles ont au nombre de 6, cotées de 1 à 7 points selon l'intensité du comportement observé : 1) recherche et proximité de contact, 2) maintien du contact, 3) résistance au contact, 4) évitement, 5) interaction à distance et 6) recherche de la personne disparue.

Les conseillers d'orientation (coach) pourraient également sensibiliser les partenaires de l'enseignement secondaire (enseignants et administrateurs) sur les enjeux particuliers vécus par ce type de sujet. Ainsi, plusieurs conseillers d'orientation pourraient, dans un but préventif, passer dans les différentes classes et présenter les résultats obtenus durant les étapes de prise en charge. Bien que la revue de la littérature permette de constater que nos résultats vont dans le même sens que ceux déjà existants, une autre limite pouvant être citée est le choix de la méthodologie et ce, à de nombreux niveaux. Tout d'abord, nous nous appuyées sur la procédure d'analyse de contenu décrite par Paillé et Mucchielli (2012) pour le traitement de nos données. Plus précisément, nous avons décidé de suivre le modèle d'analyse mixte afin d'amoindrir le risque que le cadre théorique retenu pour notre recherche ne détermine le choix de nos catégories et sous – catégories.

Ce travail consiste à doter l'élève d'un ensemble d'aptitudes pouvant l'aider à acquérir des habiletés pour une bonne adaptation sociale. Il a pour mission d'aider l'élève à surmonter ses difficultés à travers les causeries éducatives, le counseling, les entretiens individuels et collectifs. Son action se situe dans le suivi des élèves, les conseils et la recherche des voies et moyens pour leur adaptation en milieu scolaire.

Pour ce faire, le coach devra amener l'élève à apprendre à apprendre, apprendre à travailler et apprendre à vivre. Ceci à travers des activités de formation, des services adaptés

et des activités administratives de recherche. Les activités de formation consistent à doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utiles dans son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession. Les services adaptés sont des prestations offertes aux élèves, personnels enseignants et parents d'élèves au moyen des tests psychotechniques et des techniques de communication spécifiques. Les services adaptés visent à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel et scolaire ainsi que la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Les services adaptés portent sur l'évaluation psychologique, le counseling, l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques, l'assistance aux parents d'élèves.

En effet, lorsque le travail du conseiller d'orientation est correctement fait, lorsque tous les membres de la communauté éducative que sont les ses partenaires sont parfaitement imprégnés de son rôle central et incontournable dans tout établissement qui se veut performant, penser l'intégration sera : s'appuyer sur les capacités d'intégration du milieu, les susciter et les développer ; se forger une connaissance du milieu d'origine et trouver des stratégies pour nouer des liens avec lui ; s'entraîner à une décentralisation par rapport à ses propres conceptions et ses propres références sociales, analyser régulièrement le regard qu'on porte sur l'enfant, celui-là conditionnant beaucoup les réactions qu'il va produire (circulation des rôles), faciliter sa compréhension par l'autre des décalages entre ses positions et les positions attendues dans son milieu d'origine. Penser l'insertion consistera à : créer les conditions d'un travail participatif sur l'évolution de l'enfant ; valoriser la notion de choix, l'accès au droit, valoriser la responsabilité parentale, définir des actions promotionnelles précises pour la personne.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de vérifier en quoi certains éléments constitutifs du cadre d'accueil peuvent expliquer la mise en œuvre ou pas des actes résilients chez les enfants en situation de vulnérabilité. Elle a posé la problématique de l'impact des situations d'accueils et de prise en charge dans le passage à l'acte de ces sujets. En réalité, cette étude part du constat selon lequel les jeunes installés dans la ville de Yaoundé par le fait des déplacements forcés dû à la crise sécuritaire dans les régions du Nord – Ouest et du Sud – Ouest, sont très souvent dans ce nouvel environnement plongés dans le désarroi et la précarité, qui les empêchent de produire de bons rendements scolaires. Celles-ci constituent autant de défis à relever. Ces défis à relever ont trait, entre autres à une faible intégration sociale de ces jeunes, à la sous – scolarisation, à la dégradation de l'état sanitaire de ceux-ci à travers la consommation des psychotropes, au manque des projets d'avenir, à leur faible accès à une éducation de qualité et à une formation capacitante, à l'insuffisance d'offre des centres d'encadrement et d'accompagnement, au déficit de promotion de leur droit et à leur marginalisation dans la gestion des affaires académiques. Plus concrètement, il s'est agi de vérifier s'il existait un lien entre ces cadres d'accueils et la résilience scolaire.

Pour atteindre cet objectif, l'étude a été menée dans la ville de Yaoundé, plus précisément lycée technique industriel et commercial bilingue de Yaoundé. Elle s'est faite auprès de vingt – un élèves déplacés internes dont seulement deux sujets dont l'âge varie entre 14 et 16 ans ont accepté de poursuivre l'enquête jusqu'au bout et quatre responsables administratifs de l'établissement, parmi lesquels deux C.O en charge du suivi et de la prise en charge de ces élèves. L'analyse faite sur le principe d'une recherche compréhensive et explicative, nous a permis de mettre en exergue les logiques de tutorat qui orientent les outils d'implémentation des décisions d'encadrement des enfants déplacés internes dans les établissements publics et privés dans les régions non touchées par la crise sécuritaire. Ces supputations nous ont amené à formuler la question de recherche suivante : En quoi certaines modalités inhérentes au cadre d'accueil peuvent favoriser ou inhiber la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé ?

De cette question de recherche nous avons tiré l'hypothèse générale suivante : les modalités du cadre d'accueil peuvent favoriser ou inhiber la construction de la résilience scolaire chez l'enfant déplacé interne de la ville de Yaoundé. Le séquençage de cette hypothèse suivant le modèle de la théorie du cadre de Kaës (1979), la théorie sociale cognitive de Bandura

(1986) a donné lieu à trois hypothèses de recherche formulées autour des modalités de la variable indépendante que sont : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle. Les données collectées et traitées par l'analyse de contenu correspondant à ces modèles ont laissé apparaître que plusieurs modalités inhérentes au cadre d'accueil, notamment les modalités adaptatives, les espaces topique, les espaces de reflet et de réflexion pouvaient inhiber les processus de construction de la résilience scolaire chez certains élèves déplacés interne.

Car à l'orée de ce travail, il est judicieux de retenir que, la gestion des tensions existentielles correspond à la construction identitaire et l'identité personnelle en est le résultat toujours provisoire et évolutif. Bajoit (2003) a identifié trois sphères constitutives de l'identité personnelle à savoir l'identité désirée, l'identité assignée et l'identité engagée. Le but ultime de l'individu est de concilier ses trois sphères identitaires : avoir de l'estime pour lui-même et des autres pour ce qu'il s'est engagé à faire et fait de sa vie. A travers ce travail continu de construction de son identité, l'individu cherche à atteindre trois sentiments : le sentiment d'accomplissement personnel, le sentiment de reconnaissance sociale et le sentiment de consonance existentielle. Ces éléments qui sont constitutifs des principaux résultats obtenus, ont permis d'aboutir aux conclusions suivante :

Les deux sujets adoptent une attitude nuancée entre le conformisme et la rébellion, il s'agit du comportement adaptateur de telle sorte que les stratégies utilisées vont de l'identification aux valeurs du dominant, le sujet subit une assimilation à l'opposition radicale du dominant, dans une réaction de sur affirmation des caractères stigmatisés et cela en passant par les diverses façons d'occulter cette situation de déréalisation. En plus du rejet, les deux sujets alternent entre l'altruisme et l'authenticité. Il s'agit du comportement de stratège, ce qui laisse apparaître le manque d'autonomie. Tantôt ils veulent plaire, tantôt ils se replient sur eux-mêmes lorsqu'ils sont frustrés, leur comportement alternent à la fois entre la cohérence et l'incohérence. Ces paramètres qui viennent de l'individu engendrent une spirale d'interactions où la première est indissociable de la seconde. Il s'agit tout d'abord de la fonction oncologique, portant chacun à se construire par identification à certaines représentations-valeurs, et la fonction pragmatique, c'est-à-dire, la préoccupation d'adaptation à l'environnement, soit pas souci du code de la société de résidence. Par ailleurs, la fonction ontologique peut être privilégiée à travers la valorisation d'une autre composante de l'authenticité radicale qui, alimente, par exemple, la réaction fondamentaliste, dont les

inconvenients sont nombreux en milieu d'émigration : elle isole encore plus fortement le sujet de la société d'accueil et crée des difficultés pour son entourage.

Aussi, Les sujets ont des difficultés à prendre en compte les avis du milieu, qu'il s'agisse de ceux des enseignants ou des camarades. Il s'agit du comportement rebelle. Ce rejet se traduit par un comportement de rigidité. La rigidité caractérise les milieux populaires, elle induit des conduites scolaires plutôt handicapantes ; par contre la souplesse caractérise les milieux aisés, elle induit des conduites scolaires plutôt adaptées. Ce comportement pourrait être interprété comme un déterminisme social, les enfants ne répondant pas aux exigences de l'école. Plus celui-ci doit opposer de résistance à ces facteurs handicapants. Autrement dit plus la distance entre système éducatif est grande, plus la plasticité de l'enfant doit être forte pour qu'il réussisse scolairement. Ramsi enregistre de très mauvais résultats scolaires, par contre, Alice a des bonnes capacités et s'en sort plutôt bien.

L'opposition entre la régularité et la perturbation, nous pouvons remarquer qu'une enfance marquée par trop de régularité et de contrainte empêche d'affronter des situations stressantes comme celle rencontrées à l'école, tandis qu'une enfance marquée par trop de perturbations nuit à la construction de stratégies efficaces. L'adoption d'un comportement plus nuancé entre conservateur et innovateur. Ce pragmatisme a encore des limites dû à des difficultés à pouvoir s'engager dans une dynamique de changement. On s'aperçoit qu'ils sont coincés par les idéaux de la culture de la société d'accueil. Or il s'agit de s'adapter à l'environnement d'accueil. La valorisation de la fonction pragmatique est moins bien reçue dans nos sociétés, qui s'assimilent volontiers à l'opportunisme. Cela n'empêche pas que sous le nom de réalisme, les opportunistes limités et voilés sont recommandés par la morale de principe. On peut alors faire face à des stratégies des identités de rechange, c'est-à-dire d'alternance des codes selon les situations et les personnes rencontrées.

Bien plus, et comme nous l'avons constaté avec Bandura (1986) les notions de potentiel et de contrôle sont les fondements mêmes de la motivation de l'action humaine. Plus celles-ci sont fortes, plus les objectifs poursuivis par la personne seront élevés. Confirmée par plusieurs études scientifiques, ce point de vue suppose que si les gens ne pensent pas qu'ils puissent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés (Bandura, 2003). Les croyances d'efficacité personnelle influencent ainsi les choix des individus, les efforts fournis, la persévérance devant les difficultés, la résilience face à l'adversité, le stress vécu et le niveau de réussite auquel ils

parviennent. Car dans un contexte d'orientation scolaire au lycée, il s'avère essentiel de prendre conscience de l'influence majeure du sentiment d'efficacité personnelle des élèves sur leur motivation à apprendre et à persévérer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ajuriguerra, J. (1970). *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson
- Aktouf, O. (2014). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: Une introduction à la démarche classique et une critique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec
- Anzieu, D. (1999 ; 1995 ; 1985). *Le moi-peau*. Paris : Dunod
- Anzieu, D. et al. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Dunod
- Badji, B. « s.d ». *La folie en Afrique, une rivalité pathologique*. Paris : L'Harmattan
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga
- Bandura, A. (1986). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268. DOI : <https://doi.org/10.1007/BF01173659>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action, a Social-cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Personality. L. Pervin & O. John, *Handbook of Personality*. (2nd Ed.). New York : Guilford
- Bick, E. (1967). L'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces. *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*, 8, 135-139.
- Bick, E. (1986). Considération ultérieures sur la fonction de la peau dans les relations d'objets précoces : intégration à l'analyse d'enfants et d'adultes des découvertes faites à partir de l'observation de bébés. *Les écrits de Martha et d'Esther Bick*, 9, 141-155
- Bideaud, J. & al. (1993). *L'homme en développement*. Paris : Presses Universitaires de France

- Bion, W.R (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bion, W.R. (1970). *L'attention et l'interprétation*. Paris : Payot
- Bowlby, J. (1984). *Hachement et perte T3 : La perte, tristesse et dépression*. Paris : Presses universitaires de France
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (1988). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : éditions universitaires
- Cabrol, F. (2006). *De bois, je suis une marionnette ... et je deviens petit garçon*. Thérapie psychomotrice et recherche, 146, 17 – 34.
- Camilleri, c. (1993). Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes. *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, 12, 46- 71.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle. *Savoirs, Hors-série*.
- Ciprut, M. A. (2007). *Migration, blessure psychique et somatisation*. Genève : Edition médecine et hygiène
- Clanet, C. (1993). Identités tsiganes et spécificité du psychologue. *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, 12, 28-45.
- Corraze, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : Presses universitaires de France
- Cyrluk, B. & Pourtois, J-P. (2001). *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob
- Cyrluk, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob
- Delage, M. (2004). *Résilience dans la famille et tuteurs de résilience*.
- Delage, M. (2008). *Les malentendus autour de la résilience*. Paris : Odile Jacob
- Dhouzel, D. (2005). *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris : Odile Jacob
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil
- Champy, P et Eteve, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Editions Retz
- Crozier M., & Freidberg E. (1977). *L'Acteur et le système*, Paris : Le Seuil

- Dépelteau, F. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*, Québec: Presses de l'Université de Laval.
- De Larquier, Abecassis, P & Batifoulier, P. (2001). La dynamique des conventions en théorie des jeux. *Théorie des conventions*, 127-160.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelle*. Paris : A. Colin
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : seuil, Collection la couleur des idées
- Dubet, F. (2001). Pour une conception dialogique de l'individu. Paris : Seuil
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : la Découverte
- Dubet, F. (2012). *Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience*. Paris : A. Colin
- Dubet, F. (2008). *Intégration et cohésion sociales*. Communication à la journée d'étude organisée par l'ACOFIS à l'Institut du Développement Social. Canteleu-Rouen.
[https://doi.org. 10.1007/BF01173659](https://doi.org/10.1007/BF01173659)
- Favereau, O. (1995). *Convention et régulation : Théorie de la régulation état des savoirs*. Paris : la découverte
- Furtos, J. (2009). *De la précarité à l'auto-exclusion*. (2^e éd.). Rue d'Ulm : collection « La rue ? Parlons-en ! »
- Fauvet, J-C. (1997). *1001 citations socio dynamiques : Des repères pour votre action*. Paris : les éditions d'organisation
- Freud, S. (1895). *Esquisse pour une psychologie scientifique. La naissance de la psychologie*. Paris : Presses universitaires de France
- Freud, S. (1915). *Pulsion et destin des pulsions : Métapsychologie*. Paris : Gallimard
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir : Essai de psychanalyse*. (4^e éd.). Paris : Payot
- Freud, S. (1923). *Le moi et le ça : Essai de psychanalyse*. (4^e éd.). Paris : Payot

- Freud, S. (1925). *Note sur le bloc magic : Résultats, idées et problèmes*. Paris : Presses Universitaires de France
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : Presses Universitaires de France
- Gaillard, J.P. (2008). L'éducateur spécialisé, l'enfant handicapé et sa famille, une lecture systématique des fonctionnements institutionnels-famille en éducation spéciale.
- Golse, B. & Roussillon, R. (2008). *La naissance de l'objet*. Paris : Presses universitaires de France
- Grappe, M. (2001). *Devenir de la structure*. Paris : les éditions Greup
- Guedéné, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles : Fabert.
- Gilbert, T. (2006). Inquiétude des filles et des garçons du secondaire face à l'avenir professionnel. *Cahiers africains de recherche en éducation*, 2, 149 – 169.
- Godet, M & F. Meunier. « s.d ». Analyser les stratégies d'acteurs : la méthode MACTOR. *Cahiers du LISP - Laboratoire d'Investigation Prospective et Stratégique*, 2, 110-130.
- Grawitz, M. (2002). *Méthodes des sciences sociales*. (Vol 2). Paris : Dalloz
- Hanus, M. (1997). *Les enfants en deuil*. Paris : édition Frison Roche
- Huberman, M. & Miles, A. (2006). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur : Amazone France
- Huguet, J. (1993). Jalon pour une rencontre entre l'ethnologie, la psychanalyse et le travail social et éducatif. *Psychologue clinique et interrogation culturelle*, 109-125.
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.
- Juhel, J-C. (2010). *La psychomotricité au service de la personne âgée*. Lyon : Pul et chronique sociale.
- Kaës, R. (2008). *La réalité psychique*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2012). *Le maître*. Paris : Dunod.
- Kepner, J. (1998). *Le corps retrouvé en psychothérapie*. Paris : Retz.

- Klein, M. (1952). Quelques conclusions théoriques au sujet de la vie émotionnelle des bébés. *Développement de la psychanalyse*, 2,187-222.
- Kunnen, E.S. & Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité, un processus relationnel et dynamique. *Orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 107-122.
[https://doi.org. 54.1007/BF01173659](https://doi.org/54.1007/BF01173659).revue1061.
- Lecourt, E (1988). *L'enveloppe musicale, les enveloppes psychiques*. Paris : Edition Dunod
- Lefort, R. (2003). *La distinction de l'autisme*. Paris : Seuil
- Lheureux Davidse, C. (2003). *L'autisme infantile ou le bruit de la rencontre*. Paris : L'harmattan.
- Lieury, A. et al (2010). *Psychologie pour l'enseignement*. Paris : Dunod
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France
- Lacroix, M. (2004). *Le développement personnel : Du potentiel humain à la pensée positive*. Paris : Flammarion
- Lauriol, J. (2010). *Décision et Action Stratégique : Les apports de l'approche Socio-Cognitive*. Revue Gestion des Ressources Humaines, 17,5-24
- Lenas, J ; Vanden Eynde, I & Boumazguida, K. (2019). Publication manual of the américain psychological association. (6^e éd.). Cellule facultaire de pédagogie universitaire : Université de Mons
- Manseau, H. (1988). La définition ou la fabrication de l'abus sexuel d'enfants au Québec. *Revue internationale d'action communautaire*, 19-59,41-47.
- Masumbuku, J-R. (1993). Les problèmes psychiques des réfugiés polonais en Allemagne. *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, 69-79.
- Mgbwa, V. & Ngono, P. (2011). La pratique de la parentalité et développement intégral du jeune enfant. *Syllabus Review* 2(3) ,378-397.
- Mgbwa, V ; Emane, R ; & Ango Ango, B. (2017). Identité sexuelle et marché du travail : Entre pragmatisme, attente inquiète, rationalisation et résignation. *Trajectoire des*

femmes au Cameroun : Entre complexe du masculin et contestation de l'ordre des apparences, 1,191 – 209.

Montagu, A. (1979). *La peau et le toucher, un premier langage*. Paris : Seuil

Moro, M.R. (1993). La vulnérabilité psychologique de l'enfant migrant et les modalités de prises en charge ethnopsychiatriques. *Psychologie clinique et interrogations culturelles* : 69-79.

Moro, M.R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Temps d'arrêt : lectures, éditions Fabert

Mourant, F. (1984). Déviance et délinquance : une revue des notions. In *Service social*, 33(2-3), 145-170.

Nasio, J-D (2007). *Mon corps et ses images*. Paris : Payot

Nathan, T. (1987). *La folie des autres, traitée d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris : Dunod

Nguimfack, L. (2009). L'hypothèse du Renforcement du sentiment d'identité en thérapie familiale systémique des familles africaines immigrées en France. *Revue Cahiers Critique de Thérapie Familiale et de Pratique de Réseaux*, 42, 51-72.

Moumoula Issa, A. (2013). *Les adolescents africains et leurs projets d'avenir*. Paris : L'Harmattan

Nkolo, P., Mgbwa, V. (2015). Effets de l'expérience de la grossesse chez les femmes en situation de formation : hiatus entre l'intime et le public. *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 2(17), 246-247.

Paillé, P et Mucchielli A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 3e édition. Collection U. Sciences humaines & sociales. Paris : Armand Colin.

Parret, C. et Iguenane, J. (2001). *Accompagnement psychologique de l'enfant maltraité et sa famille*. Paris : Dunod

Poupart et al. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques*. Boucherville (Québec) : Gaétan Morin

- République du Cameroun, Ministère des enseignements secondaires. (2009). *Cahier des charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Yaoundé, imprimerie nationale.
- Robert-Ouvray, S. (2002). *Intégration motrice et développement psychique*. Paris : Dèsclee de Brower
- Rodriguez, R. (1993). *La thérapie de groupe avec des enfants de migrant ayant souffert de déafférentation : Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'harmattan.
- Savatofski, J. & Prayez, P. (1999). *Le toucher apprivoisé*. Paris : Lamarre (2009)
- Schuh, S. (1993). *Manifestations spécifiques des troubles psychiques chez les enfants émigrés et possibilités de soutien thérapeutiques : Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Stork, H. (1998). *Enfance indienne*. Paris : Paidos/Bayard
- Siakeu, G. (2014). Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun. *Éducation et socialisation*, 3(8), 12-27. <https://doi.10.4000/edso.1357edso.revues.org/1357>.
- Thibaudeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : l'expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 64. 97-109.
- TsalaTsala, J.P. (2008). *Famille africaine et droits de l'enfant : Droit à quelle éducation en Afrique ?* presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires*. Paris : Masson
- Winnicott, D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot
- Winnicott, D-W. (1972). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
0.4. QUESTION DE RECHERCHE	12
PREMIERE PARTIE :.....	17
CADRE THEORIQUE.....	17
CHAPITRE 1 : MIGRATION ET TRAJECTOIRE IDENTITAIRE DU MIGRANT	18
1.1. LE CONCEPT DE MIGRATION.....	18
1.1.1. Migration et déplacement.....	19
Le Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, établit dans un rapport paru en 2016, qu'il n'existe pas de véritable différence entre une migration et déplacement. Car ces deux concepts tiennent compte des mêmes logiques.	19
1.1.1.1. Les types de déplacement	19
1.1.1.1.1. Migration choisie ou de travail	20
1.1.1.1.2. Migration circulaire ou temporaire.....	21
1.1.1.1.3. Migration imposée/forcée ou subie	21
1.1.2. Migration comme mobilité	22
1.1.3. Migrant/réfugié ou déplacé interne ?	25
1.1.4. Facteurs migratoires	26
1.2. DYNAMIQUE MIGRATOIRE ET CADRE D'ACCUEIL	29
1.2.1. Notion de cadre : Qu'est-ce qu'un cadre ?	29
1.2.1.1. Notion de cadre institutionnel.....	30
1.2.1.2. Le cadre thérapeutique.....	31
1.2.1.3. Le cadre spatial	31
1.2.1.4. Le cadre temporel	31
1.2.2. Le cadre d'accueil comme espace de construction de l'existence du migrant/déplacé interne.....	32
1.2.3. Le cadre d'accueil comme espace de construction de l'affect et du corps	32

1.3. CONSTRUCTION IDENTITAIRE DU DEPLACÉ INTERNE	34
1.3.1. Notion d'identité.....	34
1.3.1.1. La construction de l'identité selon la psychanalyse	36
1.3.1.2. Evolution de l'identité à l'adolescence selon Anna Freud	37
1.3.1.3. Les étapes de la construction de la personnalité selon Erikson	39
1.3.1.4. Les statuts identitaires selon Marcia	40
1.3.1.5. Evolution des statuts identitaires avec l'âge	40
1.3.1.6. La formation de l'identité sociale	41
1.4. MODELES EPISTEMOLOGIQUES SOUS – JACENTS A LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	45
1.4.1. La théorie du cadre	45
CHAPITRE 2 : ECOLE ET RESILIENCE	50
2.1. QU'EST-CE QUE LA RÉSILIENCE ?	50
2.1.1. Les mécanismes de la résilience	51
2.1.1.1. Facteurs de protection et facteurs de risque.....	53
2.1.1.2. Résilience : résultat ou processus.....	55
2.1.2. L'adaptation du déplacé interne à l'école comme facteur de résilience.....	57
2.1.2.1. Rythmes de vie et rythmes scolaires	58
2.1.2.2. Réussite scolaire : facteur de résilience.....	61
2.1.3. Rôle de la culture, de la classe sociale et de l'origine ethnique dans la formation la résilience scolaire	64
2.1.3.1. Les stratégies de résilience des sujets en situation pluriculturelle.....	66
2.1.3.2. Souffrance, réussite scolaire et processus défensif	69
2.1.3.3. L'acte résilient dans la souffrance	70
2.1.3.4. Les enfants de l'exil.....	70
2.2. APPROCHES THEORIQUES DE LA RESILIENCE SCOLAIRE.....	72
2.2.1. La théorie de l'éco- résilience.....	72
2.2.2. La théorie de l'étayage socio-affectif	74
2.3. CONSTAT THÉORIQUE.....	80
DEUXIEME PARTIE :	82
CADRE METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	82
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	83
3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	83
3.1.1. Précision de la question de recherche.....	83
3.2. HYPOTHESES DE RECHERCHE	84
3.2.1. Hypothèse générale de recherche	84

3.2.1.1.	Variables de l'hypothèse générale	84
3.2.1.1.1.	Variable 1(V1) : cadre d'accueil	84
3.2.1.1.2.	Variable 2(V2) : résilience scolaire des élèves déplacés interne.....	85
3.2.1.2.	Hypothèses spécifiques de recherche.....	85
3.3.	TYPE DE RECHERCHE.....	88
3.4.	PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE	89
3.5.	POPULATION DE L'ÉTUDE.....	91
3.6.	RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS	96
3.8.	INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	98
3.9.	TECHNIQUES D'ANALYSE.....	107
3.9.1.	Présentation et description du type d'analyse de contenu.....	107
3.9.1.1.	L'analyse descriptive	108
3.9.1.2.	Justification descriptive de l'analyse	109
3.9.1.3.	GRILLE D'ANALYSE.....	109
3.10.	TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES	110
3.10.1.	Transcription des interviews	110
3.10.2.	Le codage des données	112
TROISIÈMEPARTIE :		113
CADRE OPÉRATOIRE		113
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		114
4.1.	PRESENTATION DES CAS	114
4.1.1.	Ramsi.....	114
4.1.2.	Alice.....	116
4.2.	ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS.....	119
4.2.2.	Cadre comme espace des possibles et des non possibles	119
4.2.3.	Conteneur : appui et socle à la réalisation du vécu.....	123
4.2.4.	Transition : entre crise de la rupture et le paradoxe de l'entre deux.....	127
4.2.5.	Facteurs de résilience scolaire.....	130
4.3.	SYNTHÈSE DES ANALYSES	132
4.3.2.	Les faits saillants	132
4.3.3.	Les facteurs de réussite.....	134
4.3.4.	Les limites et contraintes	135
4.3.5.	Les préoccupations dominantes	136
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES		138
5.1.	RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THEORIQUES.....	138
5.1.1.	Rappel des données empiriques	138

5.1.2.	Rappel des données théoriques	141
5.2.	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	143
5.2.1.	De la fonction cadre à la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne	143
5.2.2.	De la fonction conteneur à la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne	146
5.2.3.	De la fonction transitionnelle à la construction de la résilience scolaire des élèves déplacés interne	148
5.3.	PERSPECTIVES	150
5.3.1.	Perspectives théoriques.....	150
5.3.2.	Perspectives pédagogiques	153
5.3.2.1.	Vers une ingénierie de la prise en charge des déplacés interne dans les établissements scolaires	153
	CONCLUSION	160
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	164
	ANNEXES	171
	TABLE DES MATIÈRES.....	172