

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
STUDIES IN EDUCATION

**APPRENTISSAGE EN MILIEU DIFFICILE ET
CONSTRUCTION DE L'ESTIME DE SOI SCOLAIRE :
CAS DES JEUNES FILLES MOUSSEY DU TCHAD**

Mémoire présenté et soutenu le 23 Juillet 2025

Filière : *Enseignements Fondamentaux en Education*

Option : *Psychologie de l'éducation*

Par

DJAFSOU MBOUDINA

Titulaire d'une licence en Philosophie

Matricule : 22V3961



jury		
Qualités	Noms et grade	Universités
Président	EYENGA ONANA Pierre Suzanne, Pr	UYI
Rapporteur	IGOUI MOUNANG Gilbert, CC	UYI
Examineur	WAKEU Martial Aimé, CC	UYI

AVERTISEMENT

Ce document est le fruit d'un travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTES DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	1
CHAPITRE 0 : INTRODUCTION GENERALE	2
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE	16
CHAPITRE 2 : LES THÉORIE EXPLICATIVES.....	57
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	75
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	76
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	87
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DE LETUDE	106
CONCLUSION GÉNÉRALE	124
BIBLIOGRAPHIE	127
ANNEXES	136
TABLE DES MATIÈRES	136

À
La famille **MBOUDINA Gaspard**

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail de mémoire a bénéficié de la généreuse contribution de nombreuses personnes à qui nous tenons à remercier chaleureusement.

Nous tenons à exprimer premièrement notre gratitude à notre directeur de mémoire, le Dr IGOUI MOUNANG Gilbert chargé de cours, pour son accompagnement précieux tout au long de ce parcours. Malgré ses lourdes charges académiques, il m'a apporté un soutien constant et inestimable. Son écoute, sa sollicitude, et ses encouragements, ont été déterminants pour l'aboutissement de cette recherche.

Nous tenons à remercier également le Pr. EYENGA ONANA Pierre Suzanne, Chef du Département des enseignements fondamentaux en éducation pour ses interventions et encouragements. Nous tenons à exprimer notre gratitude à tous les enseignants du Département des enseignements fondamentaux en éducation (EFE) pour leurs enseignements.

Mes remerciements s'adressent aussi à M. ZOBBO ONONO Zachée pour son soutien multiforme.

J'exprime ma vive reconnaissance à :

- M. Robert PALA MBATBAINA, pour son accompagnement constant ;
- M. HAMDI FISSOU Julien pour son encouragement,
- M. DOUK-GAYE BANG-HAYE, DAMMA BANG-HAYE et WAIDOU NGAMDERE Watterloo pour leurs encouragements ;
- M. Apollinaire MBOUDINA, TAILHA MALIKI NGAMDERE pour leurs soutiens et encouragements ;
- Dr WAKEU Martial Aimé pour son soutien ;
- Je n'oublie pas mes parents, MBOUDINA Gaspard et DJOUB-MANGA Hélène, qui m'ont inculqué l'esprit de combativité ;

Mes remerciements vont également à :

- TEOUNA MBOUDINA Théodore, TINVOUNOUNGUI MBOUDINA Timothée et LIVANA Jérémie DJANG-RANG pour leurs encouragements ;
- PADIPANG MBOUDINA Honorine et PATBOL MBOUDINA Florence pour leurs encouragements ;
- A tous mes ami (e, s) et camarades qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

BM :	Banque Mondiale
CEMAC :	Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CIDE :	Convention Internationale Des Droits De L'enfant
CNC :	Centre National de curricula
CNRTL :	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
DES :	Direction de Sécurité des Ecoles
EBNF :	Education de Base Non Formelle
EFE :	Enseignements Fondamentaux en Education
EPT :	Education Pour Tous
ERCS :	Echelle Révisée de Conscience de Soi
FLE :	Français Langue Etrangère
FMI :	Fond Monétaire International
HCR :	Haut Commissariat des Réfugiés
IDH :	Indice de Développement Humain
HS :	Hypothèses Spécifiques
IPH :	Indice de pauvreté Humaine
MENPC :	Ministère de l'Education National et de la Promotion Civique
MEPF :	Mariage d'Enfants Précoce et Forcés
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ODD :	Objectif Durable du Développement
OHCA :	Bureau pour la coordination des affaires humanitaires
OMD :	Objectif du Millénaire de Développement
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
ONU :	Organisation des Nations Unies
OS :	Objectifs Spécifiques
PAM :	Programme Alimentaire Mondial
PIB :	Produit Intérieur Brut
PISA :	Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
QS :	Questions Spécifiques
RDC :	République démocratique du Congo
SEA :	Situation d'enseignement apprentissage

SIPRI :	International Peace Research Institute de Stockholm
SNRP :	Stratégie Nationale de Réduction de Pauvreté
SPT :	Stress Post-Traumatique
TAD :	Théorie de l'Autodétermination
UA :	Union Africaine
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante
XIX :	Dix-Neuvième Siècle
XX :	Vingtième Siècle
ZPD :	Zone Proximale De Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau de la population de l'étude	82
Tableau 2 : Grille d'analyse	87
Tableau 3 : Tableau synoptique de l'étude.....	85
Tableau 4 : Tableau de cohérence	86

LISTES DES FIGURES

Figure 1 : Carte de localisation.....	80
<u>Figure 2</u> : La fuite de la population de Léo Mbaya hors du village	95
<u>Figure 3</u> : La destruction du village de Léo Mbaya.....	96

RÉSUMÉ

L'éducation, proclamée droit fondamental par les instruments internationaux, est un pilier essentiel du développement humain, impliquant l'accès à des conditions d'apprentissage normales. Ce droit, loin d'être une simple aspiration, est concrètement inscrit dans divers instruments internationaux, soulignant son caractère universel et indéniable. Cependant, la réalité est plus complexe. De nombreux enfants scolarisés en milieu difficile sont confrontés à l'insécurité, aux conflits armés, à la pauvreté et à des violences de divers ordres, physiques, psychologiques et sexuelles. Ces contextes à la fois traumatiques et vulnérables fragilisent considérablement l'exercice de ce droit fondamental. Les apprenants en général, et les jeunes filles en particulier, vivant dans de tels contextes sont confrontés à un haut risque de précarité biopsychosociale les empêchant de s'adapter et d'avoir un meilleur rendement scolaire. Entre fantasme de mort et fantasme de vie, marqués par des effets traumatiques des conflits, leur vulnérabilité se manifeste sur les plans psychologique, relationnel, affectif, émotionnel, économique et sexuel, et se distingue selon deux grandes trajectoires : la vulnérabilité individuelle et la vulnérabilité groupale. Cette recherche interroge la motivation scolaire des apprenants en contexte d'éducation à risque, une éducation marquée par les zones de conflit. Une telle orientation, centrée sur le concept de soi, amène à comprendre le vécu des apprenants, leurs représentations, le niveau d'estime de soi, de confiance en soi, le sentiment d'auto-efficacité personnelle, l'identité de soi, la conscience de soi, les émotions des uns et des autres dans leur parcours scolaire rythmé entre vie et mort, échec et réussite, décrochage scolaire et obligation, sentiment de bien-être et de mal-être, peur, traumatisme, dépression, isolement, sentiment d'impuissance et résilience face à l'adversité. De manière générale, cette recherche se propose d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. Il s'agit donc d'identifier les facteurs en jeu dans la construction de l'estime de soi scolaire des apprenants en contexte d'éducation, de violences, de conflits armés, et de perspective de paix. Cette étude est de type qualitatif et utilise comme instrument de collecte de données un guide d'entretien administré auprès de sept élèves de sexe féminin, toutes issues de la culture Moussey et inscrites dans deux établissements d'enseignement secondaire général. Notre hypothèse se propose d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. À partir de cette hypothèse, une analyse thématique a été menée et le résultat montre que les conditions d'apprentissage en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire des élèves et de ses différentes dimensions : représentations, confiance, affirmation, image, identité, sentiment de soi et auto-efficacité personnelle des élèves. Par ailleurs, les interactions qui se développent dans un tel contexte, comme la réalisation d'activités collectives, les exposés, les discussions en groupe, la communication ouverte entre l'enseignant et l'élève, et le soutien psychosocial et émotionnel aux élèves, facilitent et renforcent l'estime de soi scolaire des apprenants.

Mots clés : *Apprentissage, milieu difficile, estime de soi, jeune fille, culture, violence.*

ABSTRACT

Education, proclaimed a fundamental right by international instruments, is an essential pillar of human development, involving access to normal learning conditions. This right, far from being a mere aspiration, is concretely enshrined in various international instruments, emphasizing its universal and undeniable character. However, the reality is more complex. Many children enrolled in school in difficult environments face insecurity, armed conflicts, poverty, and various forms of violence—physical, psychological, and sexual. These contexts, both traumatic and vulnerable, significantly undermine the exercise of this fundamental right. Learners in general, and girls in particular, living in such contexts face a high risk of biopsychosocial precariousness preventing them from adapting and achieving better academic performance. Between the fantasy of death and the fantasy of life, marked by the traumatic effects of conflicts, their vulnerability manifests on psychological, relational, affective, emotional, economic, and sexual levels, and is distinguished by two major trajectories: individual vulnerability and group vulnerability. This research investigates the academic motivation of learners in at-risk educational contexts, an education marked by conflict zones. Such an approach, centered on the concept of self, leads to understanding learners' experiences, their representations, levels of self-esteem, self-confidence, sense of personal self-efficacy, self-identity, self-awareness, and emotions in their school journey alternating between life and death, failure and success, school dropout and obligation, well-being and distress, fear, trauma, depression, isolation, powerlessness, and resilience in the face of adversity. More generally, this research aims to analyze the conditions under which learning takes place in difficult environments and their effects on the construction of academic self-esteem among young Moussey girls. The study seeks to identify the factors involved in the building of learners' academic self-esteem in contexts of education, violence, armed conflicts, and peace prospects. This qualitative study uses a data collection tool based on an interview guide administered to seven female students, all from the Moussey culture and enrolled in two general secondary education institutions. The study hypothesizes that learning conditions in difficult environments compromise the construction of academic self-esteem among Moussey young girls in Chad. Based on this hypothesis, a thematic analysis was conducted, and the results show that learning conditions in difficult environments compromise the construction of academic self-esteem and its various dimensions: representations, confidence, affirmation, image, identity, sense of self, and personal self-efficacy of the students. Furthermore, interactions that develop in such contexts—such as conducting group activities, presentations, group discussions, open communication between teacher and student, and psychosocial and emotional support—facilitate and strengthen learners' academic self-esteem.

Keywords: *Learning, difficult environment, self-esteem, young girl, culture, violence.*

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE 0 : INTRODUCTION GENERALE

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

0.1.1. CONTEXTE L'ETUDE

Le monde entier est plongé dans une violence et une insécurité indéniable. Dans de nombreuses régions du monde, les enfants, et les jeunes filles en particulier, sont les premières victimes des conflits armés et autres situations de violence. Ils subissent les conséquences directes de la guerre (blessures, pertes, déplacement) et indirectes (deuil, traumatismes). Selon l'UNESCO (2015), près d'un enfant sur quatre dans le monde vit dans une zone touchée par un conflit. Ce constat autorise une réflexion autour de l'éducation dans les situations de conflit. Si l'éducation en situation de conflit est aujourd'hui une préoccupation importante, et plus généralement au sein de la communauté internationale, et si elle est un enjeu pour les gouvernements, cela n'a pas toujours été le cas (Sinclair, 2003 ; Buckland, 2004 ; Burde & *alii.*, 2015).

L'éducation en situation de conflit, telle qu'elle est communément appelée, est difficile à assurer, parce que les conséquences des conflits ont un impact sur la scolarisation des enfants et le fonctionnement du système scolaire (Bush & Saltarelli, 2000 ; Smith & Vaux, 2003 ; Tomlison & Benefield, 2005 ; Rose, 2009). En outre, si l'éducation comme facteur de croissance économique et de réduction de la pauvreté fait l'objet d'un consensus international (Lange, 2009 ; Duflo, 2010), ces objectifs ne peuvent être atteints si l'éducation dans les pays en conflit n'est pas un service accessible à tous les enfants. L'International Peace Research Institut de Stockholm (SIPRI) soulignait déjà en 2008 une fragmentation croissante de la violence, avec une diversification des groupes armés et une érosion des frontières entre les différentes formes de violence, rendant ces situations difficiles à appréhender.

En Ukraine, le conflit armé dans l'est du pays a causé des pertes humaines, des déplacements massifs, des destructions matérielles importantes et une détérioration de la situation économique et sociale. Les civils, en particulier, sont les plus touchés par les combats, la violence et les privations. La guerre a également des répercussions politiques, avec des tensions internes exacerbées, des divisions sociales et des relations internationales tendues. Les conséquences psychologiques sur la population, notamment sur les enfants, sont profondes et durables, avec des traumatismes qui peuvent persister pendant des générations.

L'invasion à grande échelle de l'Ukraine par la Russie a causé des dévastations dans des écoles, y compris des écoles maternelles, selon Human Rights Watch. Depuis février 2022, plus

de 3 790 établissements d'enseignement ont été endommagés ou détruits, selon le gouvernement ukrainien, perturbant gravement l'accès à l'éducation pour des millions d'enfants. La guerre d'agression russe a ébranlé le système d'éducation ukrainien, avec des conséquences négatives potentielles à long terme sur le développement du capital humain. Les déplacements de population, la destruction et la fermeture d'établissements scolaires ont fortement perturbé la scolarité des enfants. L'UNICEF estimait en 2014 que près de 230 millions d'enfants étaient pris au piège des conflits violents. Le rapport annuel 2014 du Secrétaire général des Nations Unies sur les enfants et les conflits armés (2014) révélait qu'en 2013, des enfants dans 23 pays avaient été tués, mutilés dans les conflits ou victimes de violences sexuelles. Un million d'enfants ont été orphelins et plus de six millions gravement blessés. L'accès à une éducation de qualité est compromis par des obstacles socio-culturels, économiques, sécuritaires et politiques, affectant particulièrement les jeunes filles.

Le continent africain est malheureusement marqué par des conflits et des crises prolongées aux conséquences désastreuses pour les enfants. Guerres civiles, conflits interétatiques et activités terroristes sont répandues. L'Afrique est le continent le plus touché par les conflits armés (UNICEF, 2009), alors même que l'éducation y est cruciale. Au cours des dix dernières années, environ deux millions d'enfants ont été tués dans les conflits armés. Selon Gleditsch (2002), les conflits armés ont touché trois pays d'Afrique subsaharienne sur quatre depuis la Seconde Guerre mondiale. Ces conflits et crises prolongées ont des conséquences désastreuses pour les enfants. Guerres civiles, conflits interétatiques et activités terroristes sont désormais répandus sur le continent. Les effets immédiats de cette violence sécuritaire sont considérés comme des obstacles majeurs à l'Éducation Pour Tous (EPT), incluent la destruction d'infrastructures scolaires, les déplacements et les assassinats d'enseignants et d'élèves, et la déscolarisation. Cette situation a mobilisé les organisations internationales spécialisées dans l'éducation. La Conférence mondiale de Jomtien (1990) a recommandé de tenir compte des exclus "à la suite des conflits et des guerres". La réunion mondiale sur l'EPT à mi-décennie a insisté sur "l'éducation en situation d'urgence". Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000) a considéré ce type d'éducation comme un défi majeur.

Azoh et al. (2009) montrent que le contexte de conflit a fortement influencé l'éducation en Côte d'Ivoire. Coen (2005) souligne que la guerre civile et ethnique qui a divisé la Côte d'Ivoire pendant ces trois dernières années a plongé le système scolaire dans le chaos. Depuis que la crise a éclaté en 2002, plus de la moitié des enfants d'âge scolaire, soit plus de 700 000 au total, ont été forcés d'abandonner leurs études. Cette situation s'est étendue aux pays

limitrophes de la Côte d'Ivoire, avec le rapatriement de ressortissants de pays voisins et le déplacement de populations ivoiriennes, entraînant des difficultés financières pour les élèves et leurs familles (Yaro, Pilon et Kabore, 2006).

Au Soudan, le conflit a eu des conséquences désastreuses sur le secteur éducatif. En seulement 12 mois, plus de 10 400 écoles ont été fermées, privant d'éducation plus de 19 millions d'enfants, selon l'UNESCO. Alors que le système éducatif soudanais était déjà fragile, ces fermetures ont forcé des millions d'enfants à quitter les bancs de l'école, laissant une fille sur trois et un garçon sur quatre sans éducation. Les conflits ont engendré d'importants déplacements de populations, faisant du Soudan le pays africain avec le plus grand nombre de déplacés internes depuis plusieurs décennies. En 2016, le gouvernement soudanais estimait que plus de 2,3 millions de personnes étaient déplacées dans les zones de conflit, tandis que les organisations internationales avançaient le chiffre de 2,8 millions (UN OCHA 2016). Face aux combats, des milliers de personnes fuient vers d'autres régions du Soudan ou à l'étranger, créant une forte pression sur les pays d'accueil. Le Tchad, qui accueillait déjà plus de 400 000 réfugiés soudanais depuis la guerre au Darfour, est confronté à une nouvelle vague de réfugiés.

La République démocratique du Congo (RDC), en Afrique centrale, a subi pendant près de trois décennies l'un des conflits les plus meurtriers au monde. En conséquence, l'accès des enfants à la scolarisation est gravement compromis, en particulier dans la province du Nord-Kivu, touchée par le conflit. L'éducation d'environ 750 000 enfants a été perturbée dans les provinces du Nord-Kivu et de l'Ituri. Selon de nouveaux chiffres de l'UNICEF, entre janvier 2022 et mars 2023, au moins 2 100 écoles de ces provinces ont été contraintes de cesser leurs activités en raison de la détérioration de la sécurité. L'insécurité affecte particulièrement près de 240 000 enfants récemment déplacés qui vivent dans des camps autour de Goma. La violence des groupes armés a forcé des milliers de familles à fuir leurs foyers, empêchant ainsi leurs enfants d'aller à l'école.

Depuis la crise politique de 2012, le Mali est devenu un foyer de violence, marqué par un extrémisme violent, des conflits intercommunautaires, une situation humanitaire catastrophique et le déplacement de plus de 385 000 civils. L'accès à l'éducation a fortement diminué, avec des centaines de milliers d'enfants exclus de l'école et des résultats scolaires médiocres. Le conflit est la principale cause de fermeture et de perturbation des écoles, aggravant un système éducatif déjà fragile. En août 2022, plus de 1 800 écoles étaient fermées et 750 000 enfants maliens étaient exclus de l'école en raison des conflits, soit une augmentation

de 15 % par rapport à l'année précédente. Les attaques de groupes armés et les violences intercommunautaires sont citées par les communautés comme les principaux facteurs de fermeture des écoles, ainsi que le manque de ressources et l'incapacité des parents à payer les frais de scolarité. Le Tchad, comme d'autres pays d'Afriques subsaharienne, est confronté à ces risques, ce qui accentue les inégalités d'accès à une éducation de qualité pour tous.

Le Tchad a connu une succession de guerres depuis son indépendance en 1960. Le conflit armé interne tchadien de décembre 2005 à janvier 2010 a été particulièrement désastreux, avec environ 7 000 personnes tuées ou blessées, 200 000 déplacées et des infrastructures scolaires détruites, entraînant la fermeture de nombreuses écoles dans la capitale et les provinces (Human Rights Watch, 2007). Malgré les affrontements religieux et ethniques sous-jacents, la lutte pour le leadership et le pouvoir politiques a été la cause principale de ce conflit. Cette période a été marquée par deux attaques destructrices dans la capitale tchadienne en avril 2006 et février 2008.

Les conflits armés, notamment tchadien, résultent de l'enchevêtrement de plusieurs facteurs (culturels, sociaux, politiques, militaires, géopolitiques) ayant chacun leur propre temporalité. Ils mettent en jeu une pluralité d'acteurs. Leur explication implique des approches pluridisciplinaires : sociologique (action violente des masses, propagande, campagnes génocidaires) ; politique (antagonismes entre puissances rivales, conflits de pouvoirs, et replis identitaires, instrumentalisation du religieux) ; économique (intérêts économiques, modes de financement des conflits) ; militaires (défaillances des forces de sécurité, trafics d'armes). La cause initiale peut être mineure alors qu'une fois déclenchés, en l'absence de régulation et de prévention, les conflits violents peuvent devenir incontrôlables. En outre, la violence engendre la pauvreté, l'exclusion et l'absence d'institutions, qui elles-mêmes nourrissent les conflits.

Les conflits internes en lien avec l'instabilité politique, économique et sociale au Tchad, les tensions interethniques, et la compétition des différents groupes sociaux pour les ressources économiques. Les conflits entre éleveurs et agriculteurs sédentaires se sont aggravés dans le département de la Kabbia et sont actuellement instrumentés par les groupes nomades. L'augmentation de la violence et la détérioration de la situation sécuritaire ont eu un impact sévère sur les familles, les communautés et les économies. Dans cette zone rurale, le manque de perspectives d'avenir (formation, emploi), les conditions de vie difficiles, impactées de plus en plus par les conflits armés, engendrent l'insécurité, les violences sexuelles, des enlèvements

contre rançon et créent des situations de vulnérabilité pour les populations locales qui les rendent davantage susceptibles de succomber à la radicalisation de la violence.

L'exposition aux conflits politiques, à la violence et aux guerres prolongées est courante au Tchad. Les conflits sont souvent déclenchés par des affrontements ethniques et religieux, des différends territoriaux ou la lutte pour le pouvoir politique. Malgré les pertes et les destructions causées par les conflits, peu d'attention a été accordée à leurs impacts sur les enfants, notamment sur les apprenants. Le Tchad présente donc une histoire marquée par des épisodes répétés de conflits violents entre les gouvernements au pouvoir et les groupes armés rebelles.

0.1.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Il n'est plus nécessaire de démontrer l'importance de l'éducation des filles pour la quête du bien-être commun. L'éducation est une nécessité absolue dans tous les systèmes politiques des pays du monde. Les droits fondamentaux, valeur universelle affirmée depuis la création de l'UNESCO et la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, sont inscrits dans les constitutions de nombreux États africains, y compris celle du Tchad. Toutefois, l'un des droits fondamentaux, celui relatif à l'éducation des enfants, est souvent mis à l'épreuve, surtout dans des contextes de conflit qui bouleversent presque toutes les catégories juridiques. La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples de 1981, la Convention relative aux droits des enfants de 1989, et la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, adoptée en 1990, ont toujours mis en avant les intérêts de l'enfant en temps de paix comme en temps de conflit. Le droit à l'éducation n'est pas suspendu pendant les conflits armés. En effet, l'éducation peut offrir une protection physique et émotionnelle vitale et salvatrice, apportant stabilité et espoir pour l'avenir aux enfants au milieu des bouleversements. Pourtant, dans de nombreux pays confrontés à des conflits et à l'insécurité, l'éducation est souvent l'un des premiers droits de l'homme affectés.

La Déclaration sur la sécurité des écoles (DSE) est un engagement politique intergouvernemental visant à mieux protéger les écoles, les étudiants et leur personnel pendant les conflits armés. Depuis son ouverture à l'approbation en 2015, elle a été approuvée par 111 États. Bien que cela représente une majorité des États membres de l'ONU, il est essentiel que tous les États approuvent la DSE. L'adoption de cette déclaration est un premier pas important, mais il est crucial qu'elle soit pleinement mise en œuvre aux niveaux national et international, avec des ressources suffisantes allouées à la sécurisation des écoles.

Les gouvernements qui approuvent la DSE s'engagent à renforcer la surveillance et le signalement des attaques contre l'éducation, à enquêter sur les violations présumées du droit international relatif à l'éducation et à fournir une assistance aux victimes, et à soutenir une éducation sensible aux conflits ainsi que la continuation de l'éducation pendant les conflits armés. Les États qui approuvent la DSE acceptent également d'utiliser les directives pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire pendant les conflits armés, un outil pratique non contraignant visant à dissuader cette utilisation militaire des établissements scolaires.

Le gouvernement tchadien s'est engagé à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés à travers le « Plan National de Développement, Vision 2030, le Tchad que nous voulons ». Ce plan vise à consolider les bases d'une bonne gouvernance et de l'État de droit, tout en renforçant la cohésion sociale et en créant les conditions d'un développement durable. Pour atteindre ces objectifs, quatre axes stratégiques ont été identifiés, notamment le renforcement de l'unité nationale, la bonne gouvernance et l'État de droit, le développement d'une économie diversifiée et compétitive, ainsi que l'amélioration de la qualité de la population tchadienne. Ce Plan National de Développement est en accord avec les aspirations des populations tchadiennes, les ambitions du gouvernement pour le Tchad à l'horizon 2030 et s'aligne également sur l'Agenda 2063 de l'Union Africaine « L'Afrique que nous voulons » et les objectifs de développement durable (ODD 2016-2030) auxquels le Tchad a adhéré.

Dans sa politique, le gouvernement tchadien s'engage à garantir le droit à une éducation de qualité pour tous les citoyens, y compris les jeunes filles. Pour concrétiser ses actions, un Centre National de Curricula (CNC) a été mis en place par le Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique. Il est également important de mentionner la création, en 1994, d'une cellule pour la promotion de la scolarisation des filles, afin d'améliorer l'accès à l'éducation pour les jeunes filles.

Cependant, malgré les efforts déployés pour garantir une éducation de qualité aux jeunes filles afin qu'elles participent activement au développement économique et social du Tchad, la situation de la jeune fille reste préoccupante. L'État tchadien n'a pas réussi à concrétiser les différentes recommandations issues des rencontres nationales et internationales. En matière d'éducation, les jeunes filles ne bénéficient pas des mêmes opportunités que les garçons. Le développement de l'éducation doit être inclusif et non exclusif, et il est donc inacceptable de défavoriser les filles au profit des garçons. Selon l'article premier de la Déclaration Universelle

des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948, le droit à l'éducation est un droit fondamental pour tous les êtres humains, sans distinction de sexe, de race, de couleur, de langue ou d'origine sociale, et sa violation constitue un manquement à un devoir universel.

Cependant, à ce jour, les considérations de genre n'ont pas été suffisamment prises en compte dans les efforts de mise en œuvre de la Déclaration sur la Sécurité des Écoles (DSE). Étant donné l'impact des attaques contre l'éducation sur les filles et les femmes, il est essentiel que la mise en œuvre de la DSE aux niveaux national et local soit sensible au genre. Cela implique de comprendre et de prendre en compte les expériences et les besoins des filles et des femmes qui risquent de subir ou qui ont subi des attaques, de veiller à ce qu'elles puissent participer à la planification et à la mise en œuvre de la DSE, et de mettre en œuvre des efforts ciblés pour prévenir et répondre aux violences sexuelles.

Cependant, force est de reconnaître que le Tchad est l'un des pays où ce droit à l'éducation, malgré son caractère obligatoire, laïc et gratuit, est l'un des plus bafoués en temps de conflit, même après la ratification des textes internationaux tels que le Droit International Humanitaire et les droits de l'homme. Face à l'existence de cette multitude de textes dans le domaine et la présence de conflits dans certaines zones du territoire tchadien, le droit à l'éducation est loin d'être respecté. Malgré son obligation d'assurer le droit à l'éducation à tous les enfants, le Tchad peine à remplir cet engagement en raison des situations conflictuelles répandues dans certaines régions de son territoire. Cette situation a un impact considérable sur la mise en œuvre des politiques éducatives.

La nécessité d'assurer à tous une éducation inclusive, de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie reste une priorité pour le développement. L'absence de tel droit est particulièrement flagrante lorsque l'éducation, qui devrait être un vecteur de changement, ne permet pas de réaliser des progrès significatifs concernant la condition de ces jeunes filles dans des milieux sociaux, politiques, culturels et économiques difficiles. L'accès des jeunes filles à une éducation de qualité dépend également de l'existence d'infrastructures adéquates capable de répondre à leurs besoins, sous peine de compromettre leur droit à l'éducation. Lorsque les jeunes filles n'ont pas accès à l'éducation, elles rencontrent de sérieuses difficultés qui se traduisent également par un manque d'autonomie personnelle et de pouvoir décisionnel, notamment en matière de santé, de sexualité et de procréation ; elles subissent une qualité moindre des soins de santé pour elles-mêmes et leurs enfants, et font face à la pauvreté intergénérationnelle et au manque de partage de responsabilités.

0.1.3. PROBLÈME DE RECHERCHE

Toute recherche a pour point de départ une situation considérée comme problème, c'est-à-dire source de malaise, d'insatisfaction, voire d'irritation, et qui exige par conséquent explication et élucidation. Un problème de recherche attend qu'une solution lui soit trouvée, qu'une modification ou une amélioration lui soit apportée. Ainsi, le chercheur doit s'interroger sur une situation qui défie sa compréhension d'un phénomène. La première préoccupation du chercheur est donc de montrer clairement qu'il y a un problème, d'indiquer en quoi consiste ce problème et quelle est sa nature. Paul N'DA (2015, p.57) affirme qu'un problème de recherche est une question à résoudre, une difficulté théorique ou pratique dont la solution n'est pas encore trouvée et qui n'est pas évidente ni certaine. Ce malaise provient du fait que l'on n'arrive pas à cerner et à maîtriser immédiatement cette situation ; il impose qu'une investigation soit menée pour élucider le problème dont on attend une meilleure compréhension. Ainsi, une recherche vise à élucider un problème, à identifier ce qui pose problème par rapport à un sujet retenu. Le chercheur doit donc se concentrer sur la situation pour découvrir ce qui constitue le problème et ce qui en est à l'origine (les personnes, les milieux, les politiques et l'environnement impliqués).

Selon Ndje (2023), la guerre ne détruit pas uniquement des vies ; elle anéantit également l'idée même de vie, ainsi que celle de l'homme. Elle entraîne la destruction des structures telles que les systèmes éducatifs et médico-sanitaires, remettant en cause les références et l'organisation familiale et sociale. Elle empêche l'enfant de vivre pleinement sa condition d'enfant et le prive des éléments nécessaires à son développement. Les conflits armés réduisent à court terme les chances des jeunes filles de mener une vie heureuse dans un environnement sûr, les empêchent de grandir en bonne santé et compromettent à long terme l'émergence d'États stables où les individus peuvent vivre et travailler en paix.

Cependant, nous savons que grâce aux approches psychanalytiques, lorsqu'une personne fait l'expérience d'une grande difficulté existentielle, elle en reste souvent marquée pour longtemps, sinon pour toute la vie. Une telle situation est particulièrement néfaste dans le jeune âge. Néanmoins, certains individus s'en sortent mieux que d'autres ; on dit alors d'eux qu'ils sont résilients. Même s'ils ont été blessés par un traumatisme ou maltraités par la vie, ils ne se laissent pas abattre par ces événements. Ils parviennent à vivre avec leurs blessures et peuvent même devenir plus endurants (Ndje, 2023).

Les enfants qui étudient en milieu difficile nous donnent des leçons d'espoir et de résilience. Malgré les épreuves et les difficultés, ces élèves continuent à croire en l'avenir et à avoir des aspirations, tout en reconnaissant que l'éducation est la clé pour un avenir meilleur. Ils font preuve d'une grande capacité à surmonter les traumatismes et à s'adapter à des conditions de vie difficiles. La réussite des élèves résilients est entendue comme la capacité des élèves à puiser les ressources en eux pour réussir alors que tout prédit leur échec. « Être en mesure de poursuivre une scolarité dans des conditions difficiles prédisant un échec et réussir est appelé réussite », selon (Bouteyre 2008). S'il est communément admis que les élèves vivant dans des conditions de vie difficiles sont confrontés à l'échec scolaire, il n'en demeure pas moins que certains élèves issus de ces milieux défavorisés se développent bien, se dépassent, accroissent leurs performances scolaires et réussissent. La littérature scientifique utilise le terme de résilience pour caractériser ces élèves. Le terme de résilience scolaire fait référence à un processus dynamique par lequel un apprenant acquiert des habiletés pour se développer et se reconstruire en dépit d'un environnement familial à risque.

Selon Bouteyre (2004), la résilience scolaire se reconnaît au fait qu'un élève poursuit « normalement » sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer. Ionescu (2004) abonde dans le même sens que Bouteyre (2008) lorsqu'il écrit que c'est une infirmation de la probabilité d'échec chez les élèves à risque qui réussissent leur scolarité. Anaut (2006) affirme que l'école, en tant qu'institution, « peut se muer en un lieu de reconstruction et de revalorisation » pour l'élève issu de conditions difficiles (Anaut, 2005).

Un élève qui persévère cherchera des solutions pour surmonter ses difficultés, faisant appel aux différentes ressources à sa disposition et mettant alors en place des stratégies cognitives. La persévérance est un indicateur de réussite : plus un élève persévère dans une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir. Cette persévérance demande certes un effort, mais surtout un effort de qualité. En effet, ce n'est pas parce qu'un élève a passé des heures sur une leçon ou sur un exercice qu'il réussira nécessairement. Il faut un engagement cognitif de sa part, comme nous l'avons expliqué précédemment. Selon Salomon (1983), l'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité. En d'autres termes, un élève motivé montrera qu'il est engagé en recourant, de manière consciente, à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et qui lui permettent de bien mener l'activité. Butler et Cartier (2004) définissent cet engagement cognitif comme « une gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique ».

La motivation est considérée comme une réserve d'énergie dirigée vers l'atteinte d'un but (Ryan & Deci, 2017). La motivation scolaire n'est pas un trait de personnalité permettant de qualifier un élève de peu ou pas motivé. Au contraire, la motivation scolaire varie chez un même élève. Parfois, elle est élevée ; quelquefois, elle est plus faible. Par exemple, un élève peut être motivé par le contenu d'une matière et très peu par celui d'une autre. Bien que cette motivation soit en partie innée (Kovas et al., 2015), il demeure que nous avons des leviers pour l'augmenter, notamment à partir des tâches que l'on propose aux élèves et du contexte éducatif dans lequel ils apprennent.

0.1.4. QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE

0.1.4.1. Question principale

Dans cette section de notre étude, nous aurons une question principale et des questions secondaires de recherche. La question principale nous permet de cerner notre étude, de l'orienter et d'organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs.

La question principale de notre recherche est la suivante : quel est l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad ? cette question revient à interroger les stratégies, les méthodes, les circonstances, les activités et la gestion du milieu pour rendre plus accessibles l'éducation des apprenants en zone de conflit, considérée ici comme une zone traumatique, de vulnérabilité et à risque.

0.1.4.2. Questions spécifiques de recherche

Les questions secondaires ou spécifiques (QS) sont la décomposition de la question principale. Dans cette recherche, nous en avons formulées les questions spécifiques suivantes :

QS1 : les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent-ils la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles moussey du Tchad?

QS2 : L'interaction dans la relation enseignant/apprenant en milieu difficile facilite-t-elle la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles moussey du Tchad?

QS3 : Le niveau d'interaction dans le processus éducatif facilite-t-il la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles moussey du Tchad?

0.1.5. HYPOTHÈSE DE LA RECHERCHE

Pour N'DA (2015, p.65) " l'hypothèse est un énoncé affirmatif déclarant formellement une relation anticipée et plausible entre les phénomènes observés ou imaginés. C'est une

supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis ". Ainsi, elle est la réponse anticipée à la question de recherche posée.

0.1.5.1. Hypothèse générale

Notre hypothèse générale se propose d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. Les conditions d'apprentissage en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey du Tchad. Cette hypothèse générale nous permettra de dégager les hypothèses spécifiques.

0.1.5.2. Hypothèses Spécifiques

Ainsi nous avons formulé trois hypothèses opérationnelles qui répondent à nos questions secondaires, elles-mêmes rendant compte de la congruence entre les objectifs et les hypothèses.

HS1 : les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

HS2 : l'interaction enseignant-enseigné facilite la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

HS3 : Le niveau d'interaction dans le processus éducatif facilite la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

0.1.6 OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Pour Paul N'DA (2015, p. 62), « les objectifs expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés ».

0.1.6.1. Objectif général

La présente recherche se propose d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

0.1.6.2. Objectifs Spécifiques

De façon spécifique, l'étude vise à :

OS 1 : montrer que les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

OS2 : l'interaction enseignant-élève facilite la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

OS3 : le niveau d'interaction dans le processus éducatif qui facilite la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

0.1.7. INTERET DE L'ETUDE

L'intérêt de l'étude peut se définir comme l'utilité, l'importance, le profit, le bénéfice, qu'on peut en tirer. Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. Cette section intéressera les acteurs suivants : les enseignants, les parents, les élèves et l'administration scolaire. Le phénomène des apprentissages en milieu difficile, objet de cette étude, revêt indubitablement des intérêts certains. Selon Sillamy (2006, p145), l'intérêt est « ce qui importe à un moment donné ». Vue sous cette perspective, notre travail présente un intérêt familial, éducatif, social, pédagogique et pour les acteurs.

Au plan familial, cette étude interpelle les parents en tant que premiers éducateurs issus des origines sociales défavorisées, pour un encadrement et un suivi maximum de leurs filles car elles sont généralement sujettes à des difficultés scolaires et inégalités sociales. Si celles-ci ne sont pas suffisamment armées, protégées, elles succomberont et par conséquent abandonneront le parcours scolaire.

Au plan éducatif, pour les professionnels des Sciences de l'éducation, cette étude est pour rehausser la position de la jeune fille en matière d'éducation, de valoriser ses savoirs, savoir-faire et de l'encourager à aller plus loin dans ses études. Aussi de faire preuve d'une rectitude morale sans faille de justice sociale inébranlable et qu'aucune violence ne doit exister entre les deux sexes quant aux activités scolaires afin que celles-ci aient le goût de l'école.

Au plan social, cette étude amène la société toute entière à changer de mentalité, des préjugés sociaux face à l'éducation des jeunes filles dans toutes les régions car l'école est un bien social qui appartient à tous. Son accès est obligatoire aussi bien pour les filles que pour les garçons ceci d'après l'EPT. En outre, la présente recherche comme tout travail en sciences de l'éducation part toujours d'une observation empirique tout en délimitant son champ d'étude. Toujours au plan social, le problème de la réussite de l'élève dans son milieu se pose en acuité. Il serait donc judicieux pour optimiser son parcours de tenir compte du jugement qu'il se fait sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée, la capacité que l'élève croit posséder pour réussir une activité et le degré de contrôle que l'élève croit posséder dans le but de réaliser une activité.

L'individu du fait de vivre dans une communauté, une société se veut avant tout un être social car il ne peut vivre de façon isolée. Du fait de l'importance que revêt l'éducation à travers

son volet d'épanouissement l'individu à une responsabilité et est interdépendant de l'environnement qui l'entoure. De nombreux travaux s'inscrivent dans cette logique en présentant l'école comme un instrument à travers lequel l'Etat transmet la formation d'un idéal de citoyen, d'une société tournée vers la réussite de tous ses sujets. Ce qui précède est en continuité avec l'objet de la présente étude sur la qualité de l'environnement d'apprentissage.

Au plan pédagogique : Sur le plan pédagogique, l'intérêt réside dans le fait que les élèves qui entrent dans l'enseignement secondaire constituent la base de l'encadrement pédagogique et ont un grand besoin d'orientation. A cet effet, il semble être important d'accompagner ses enfants de les sécuriser en développant des stratégies en vue de la réussite de celui-ci dans ce nouvel environnement, et ainsi on pourrait optimiser le rendement scolaire. Viau (2008) à cet effet pense que les perceptions que l'élève se fait des apprentissages dans l'environnement ont une importance majeure sur sa motivation scolaire et sur sa réussite. Il semble donc être question pour les responsables de l'éducation scolaire d'adopter des mesures, stratégies et une pédagogie adaptée afin de faciliter toute adaptation, mieux la réussite des élèves et d'optimiser leurs parcours.

Pour les acteurs de la politique éducative et la communauté locale, cette étude a comme intérêt de réduire les inégalités sociales, d'établir l'impartialité dans la réussite et de promouvoir l'équilibre du genre, l'égalité, l'autonomisation de la jeune fille et également de rapprocher l'école vers les familles défavorisées, en améliorant davantage le cadre scolaire pour attirer un nombre aussi grand dans les écoles.

0.8.1. DELIMITATION DE L'ETUDE

Délimiter une étude revient à déterminer son cadre empirique, temporelle et thématique. Cette recherche aurait pu s'étendre au niveau national, mais compte tenu d'un certain nombre de contraintes, nous n'avons pas eu la possibilité de le faire.

0.1.8.1 Délimitation empirique

0.1.8.1.1. Du point de vue temporel

Du point de vue temporel, il s'agit d'un thème actuel, porteur et ponctuel qui porte sur le sujet : **apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire : cas des jeunes filles Moussey du Tchad** se situe dans le champ des sciences de l'éducation. C'est à travers les différentes analyses psychologiques, sociologiques et psychosociales qu'on se rend compte que ce phénomène cesse d'être un problème pédagogique et devient plutôt un handicap social puisque l'éducation détermine le statut social de l'individu.

En effet les travaux de Viau (2008) ont montré que la réussite de l'élève dépend étroitement de son contexte d'apprentissage ou l'environnement d'apprentissage qui est construit par l'enseignant. A l'heure où le Tchad veut mettre fin aux disparités de la qualité de l'éducation dans le pays, et parvenir aux missions que se donnent l'école à savoir le développement des capacités intellectuelles, si les enseignants prenaient en compte les facteurs de la perception de la valeur de l'activité pour l'enfant, la perception qu'il a de sa compétence et enfin la perception qu'il a de son degré de contrôle sur la tâche ; ils optimiseraient les performances des élèves et leur parcours.

0.1.8.1.2. Du point de vue spatial

Cette recherche concerne un groupe d'étude particulier. Il s'agit spécifiquement des jeunes filles Moussey apprenant dans un environnement difficile. L'environnement difficile aux apprentissages peut entraîner les élèves à la déperdition scolaire.

0.1.8.2. Délimitation théorique

Pour bien expliquer ce problème de l'apprentissage en milieu difficile, nous avons convoqué plusieurs théories. Nous avons retenu la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura et la théorie de la contextualisation didactique. En effet, la théorie de l'apprentissage social fait référence au processus par lequel les individus acquièrent de nouvelles connaissances, compétences et comportements en observant et en imitant les actions, les attitudes et les résultats des autres. En outre, la théorie de la contextualisation didactique est la prise en compte des contextes dans le processus d'apprentissage.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

1.1. APPROCHE NOTIONNELLE

Apprentissage : le concept apprentissage est polysémique. Tout d'abord, précisons que le concept apprentissage est apparu au XIV^e siècle, formé à partir du mot « apprenti » et signifiait « action d'apprendre un métier » CNRTL (2014). Particulièrement dans le domaine de l'éducation, l'une des significations les plus employées provient du domaine de la psychologie des apprentissages. Les psychologues définissent l'apprentissage comme des modifications comportementales relativement permanentes qui ont lieu en tant que résultat de l'expérience.

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage qui a fortement marqué les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Le behaviorisme définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Pour Skinner (1904-1990), l'apprentissage est une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement. Il poursuit que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées « renforcement positif », par exemple : des bonnes notes chez les élèves et des punitions appelées « renforcement négatif », par exemple : des mauvaises notes chez les élèves. C'est dans ce sens que l'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la chance d'obtenir les renforcements positifs. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant ». La force du behaviorisme était de proposer une théorie complète de l'apprentissage : « apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate, c'est encore construire un comportement adapté à un environnement ».

Gates quant à lui définit l'apprentissage comme la modification du comportement qui se produit en tant que résultat de l'expérience ainsi que de la formation. Vienneau (2011) définit l'apprentissage comme « un processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs ».

Au-delà de toutes ces définitions, l'apprentissage est un processus continu qui commence dès la naissance et se poursuit jusqu'à la fin de la vie. L'apprentissage vise à acquérir de l'expérience, à en retenir les acquis et à développer l'expérience de manière progressive.

Milieu difficile : un milieu difficile est un environnement ou une situation qui présente des défis, des obstacles ou des conditions compliquées. Il s'agit généralement d'un milieu caractérisé par des facteurs externes défavorables tels que la pauvreté, la violence, les conflits

armés, l'insécurité, l'instabilité politique, etc. Les individus évoluant dans ce milieu difficile rencontrent des difficultés pour satisfaire leurs besoins fondamentaux pour accéder à des opportunités d'éducation, de santé, d'emploi ou pour développer leur potentiel. L'expression " milieu difficile " est souvent utilisée pour décrire des situations où il est plus difficile de réussir, de s'épanouir ou de maintenir un bien-être général en raison des circonstances défavorables.

Selon les organisations internationales telles que l'ONU, l'UNICEF, l'UNESCO (2015), le milieu difficile est souvent perçu en raison de conditions telles que la pauvreté, les conflits armés, l'instabilité politiques, les catastrophes naturelles et les crises sanitaires. Dans le monde de l'éducation selon l'UNESCO, le milieu difficile fait référence aux écoles situées dans des environnements avec un haut niveau de violences, des conflits armés, de pauvreté et de désengagement social. Ces conditions affectent la capacité des élèves à apprendre efficacement et posent des défis importants pour les enseignants et les personnels de l'éducation.

Éducation : le mot éducation est relativement récent. Tiré du latin, il a une double origine : *educare* qui veut dire nourrir, et *educere* : tiré hors de, conduire vers, en un mot : élever. D'après la revue de sciences de l'éducation, « *l'éducation est un processus de socialisation qui permet de développer les potentialités individuelles* ». Ainsi l'éducation vise à la fois l'insertion de l'individu dans la société et la mise en valeur de son intérêt personnel. Tsafak (1998, p.19) conçoit l'éducation comme étant « *l'action de faire sortir une personne de son état premier ou de faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement* ». Cette définition sera proche de celle de Durkheim. Pour Durkheim (1985, p.51) « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie en société. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ».

Selon Kant (2004, p.104), « l'éducation vise à sortir l'humain de l'animalité pour le destiner à l'humanité. Pour lui, il existe des germes du bien en humanité à partir desquels il doit se déployer pour " s'améliorer lui-même, se cultiver lui-même, développer lui-même sa moralité » ». Avoir le souci d'autrui, c'est de le considérer et le respecter en tant qu'être humain. Kant (1963, p.47) exprime cette idée dans la formulation de l'impératif catégorique que : Agis de telle sorte que tu traites l'humanité dans ta personne et dans celle d'autrui toujours en même temps comme une fin, jamais simplement comme un moyen ». Traiter l'humanité de la même manière dans notre personne que dans celle d'autrui, voici qui signifie la prise en charge éthique

de l'autre dans notre être. F. Ouattara (2020) souligne pour sa part que : « éduquer c'est préparer, prévenir et soigner. C'est prendre soin de l'autre, c'est se soucier de lui, d'elle ; c'est aussi penser ou envisager positivement son sort.

Jeune fille : Du latin " juvenis " ou encore " juvenis ", se dit de quelqu'un qui est peu avancé en âge. La jeune fille est donc définie comme une adolescente, une personne dont l'âge sera entre 09 à 18 ans. La jeune fille est généralement un terme utilisé pour désigner une personne de sexe féminin à un stade de vie situé entre l'enfance et l'âge adulte. D'un point de vue biologique, la jeune fille correspond à une période de transition marquée par des changements physiques tels que la croissance corporelle, le développement des seins, etc. Sur le plan social, elle peut être perçue comme une personne en devenir, en apprentissage des normes et des rôles de genre qui lui sont assignés par la société. Elle peut être confrontée à des attentes et des pressions liées à son genre, à sa sexualité, à son apparence physique ou à ses performances académiques.

Selon le dictionnaire *Le petit Larousse illustré* (2008, p 561), le terme jeune fille désigne la fille pubère, la jeune non mariée. Elle désigne communément une jeune personne de sexe féminin et généralement ce concept est utilisé pour un enfant ou une adolescente. Ses synonymes sont : adolescente, jouvencelle, demoiselle, vierge, pucelle. D'après Mungah (1993, p 18) le concept de jeune fille désigne « *celle dont l'âge est compris entre 6-12 ans pour le primaire et 12-18ans pour le cycle secondaire. C'est encore une période de l'enfance et une période d'adolescence.* » Et c'est cette définition qui retiendra notre attention, car ce sont les jeunes filles du secondaire qui nous intéressent dans cette étude.

Selon l'ONU, les jeunes constituent la tranche d'âge comprise entre 15 et 24 ans. Entre la fin de l'enfance et le début de l'âge adulte, s'éclate une période de modification importante tant au plan psychologique que physique. Beaucoup d'auteurs ont décrit ces transformations et s'accordent à reconnaître ce stade particulièrement vulnérable par rapport aux crises liées à ces stades de développement.

Culture : Le terme culture a plusieurs acceptations. Selon Herskovits (1967), la culture est ce qui, dans le milieu est dû à l'homme. Elle est universelle en tant qu'acquisition humaine. Elle a des manifestations locales ou régionales qui sont toujours spécifiques. La culture est un ensemble de connaissances, de valeurs, de traditions, de pratiques, d'arts, de langues et de normes sociales qui caractérisent un groupe de personnes ou une société particulière. La culture comprend tout ce qui est partagé et transmis entre les membres d'une communauté, façonnant

ainsi leur manière de voir le monde, d'interagir les uns avec les autres, de s'exprimer et de se composer. La culture englobe divers aspects tels que l'histoire, la musique, la religion, la nourriture, les coutumes, les styles vestimentaires et bien d'autres éléments qui contribuent à l'identité collective d'un groupe.

En éducation, la culture est l'acquisition des connaissances spécifiques. Par exemple : la culture scientifique, la culture littéraire. La culture en éducation est la somme des connaissances qui sont propres à élever l'individu moralement et intellectuellement. Ceci étant, la culture en éducation fait référence à l'ensemble des savoirs, des valeurs, des pratiques qui façonnent l'environnement éducatif. Elle joue un rôle crucial dans la transmission des connaissances et dans la promotion du respect de la diversité et de l'inclusion. Parler de la culture sociale revient donc à évoquer les faits culturels comme produits de la société. C'est ce qu'Emil DURKHEIM appelle fait social. Bref, la culture école, peut être assimilée à l'ensemble combinée de l'instruction et de l'éducation qui se transmet dans le cadre de l'éducation formelle et dont le contenu peut être évalué.

D'un point de vue psychologique, Herskovits 1967 cité par Badolo (2016) définit la culture comme « élément appris du comportement humain ». C'est grâce à l'apprentissage par les générations successives d'une population des formes d'une culture susceptible d'être décrites objectivement que cette culture se perpétue. Pour lui, la thèse de la réalité psychologique de la culture repose sur le souci de ne pas séparer formellement l'homme, l'organisme, des aspects de son comportement qui constituent les éléments de son existence. A ce niveau, la culture considérée dans au cours de l'histoire, a une vitalité qui transcende la vie individuelle de tout membre du groupe qui la manifeste. Alors, la culture ne pourrait pas exister sans l'homme. Objectiver un phénomène qui ne peut se manifester que dans la pensée et l'action humaine de l'homme reviendrait à revendiquer une existence autonome pour quelque chose qui en fait, existe seulement dans l'esprit du chercheur Herskovits cité par (Badolo 2016, p.50-51). Badolo citant le même auteur et ses collaborateurs, St-Surin (1997), relève que la culture apparaît dans la perception, les croyances, les valeurs, les coutumes et les comportements des gens, mais aussi à travers les objets (culture matérielle) que l'on retrouve dans l'environnement.

Belzen (2011, p.106) quant à lui définit la culture comme « l'ensemble de signes, de règles, de symboles et de pratiques qui, d'une part, structure les actions humaines et d'autre part, est (ré) construit et transformé par l'action humaine ». Le concept de culture est dynamique et ne se réduit pas au contexte ou à la situation. Guerraoui (2011) précise quant à lui que, en tant

qu'ensemble des productions et des activités humaines, la culture témoigne d'un savoir-faire et d'un savoir-être propres à un groupe donné et peut s'appréhender à travers les valeurs, les normes, les règles, les croyances, les représentations collectives, les idéaux et les standards comportementaux qui en sont les éléments constitutifs.

Violence : vient du mot latin *vis* qui signifie force, vigueur, puissance, usage de la force physique, mais aussi quantité, abondance, ou caractère essentiel d'une chose. Au sens plus courant, la violence renvoie à des comportements et des actions physiques. Elle est notamment perçue comme l'utilisation intentionnelle de la force physique, verbale ou psychologique pour causer des dommages, des blessures ou de la souffrance à une personne ou à un groupe de personnes. Elle peut prendre de nombreuses formes telles que la violence physique, verbale, sexuelle, psychologique, etc. La violence est souvent associée à des comportements agressifs et à des intentions malveillantes envers autrui. Elle consiste à l'emploi de la force contre quelqu'un avec les dommages physiques que cela entraîne. Pour Yves Michaud (2014), le terme violence désigne ainsi d'un côté, des faits et des actions, ce que nous appelons couramment des violences ; d'un autre une manière d'être de la force, du sentiment ou d'un élément naturel, qu'il s'agisse d'une passion ou de la nature. Dans le premier cas, la violence s'oppose à la paix ou à l'ordre. Dans le second cas, elle s'oppose à la nature.

ONU (2020) définit la violence comme tout acte, conduite servant à infliger des souffrances physiques, sexuelles ou mentales, directement ou indirectement au moyen de tromperies, de séduction, de menaces, de contraintes ou de tout autre moyen, à tout individu, ayant pour but de le punir, de l'intimider ou de lui refuser sa dignité humaine, son autonomie sexuelle, son intégrité physique, mentale et morale : cela peut être des menaces, de l'exploitation, de privation arbitraire de liberté tant sur la vie publique que privée.

Pour l'OMS (2002) la violence est assimilée à l'utilisation intentionnelle de la force physique contre soi-même ou contre autrui, contre un groupe qui entraîne ou risque d'entraîner un traumatisme ou un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privatisations.

Conflit : le mot conflit vient du latin *conflictare* qui veut dire se heurter contre. Dans le même sens, Paul Bernard (1979) pense que le conflit est une situation créée par l'existence de deux forces entrant en compétition chez le même individu. Le dictionnaire Larousse le définit comme étant une opposition d'opinions, de sentiments ou alors une opposition d'intérêts entre deux pays. Selon le dictionnaire Robert, le conflit est une rencontre d'éléments, de sentiments

contraires qui s'opposent (Robert et al., 1967). L'Ordre des ingénieurs du Québec (2011) le définit comme une opposition entre deux ou plusieurs personnes qui se heurtent à des idées ou à des opinions divergentes et où les attentes des uns sont souvent en opposition avec les attentes des autres. Pour le dictionnaire de psychologie de Sillamy (2010), c'est une lutte de tendances, d'intérêts ; situation dans laquelle se trouve un individu qui est soumis à des forces de directions opposées et de puissances à peu près égales. Nous définissons le conflit comme une situation dans laquelle deux ou plusieurs personnes se trouvent soumis à une opposition d'opinions et de sentiments de puissances à peu près égales. Le conflit se distingue de la violence qui désigne un rapport de domination et de contrôle de l'auteur sur la victime qui relève d'une véritable emprise. Cependant, le conflit peut prendre une forme violente.

Selon Bleau et Richard (2014) le conflit est un affrontement entre des intérêts, des valeurs, ou des actes, des procédures. C'est un désaccord, une idée s'opposant à une autre ; mais il peut également y avoir désaccord sans conflit. Le conflit a plusieurs causes parmi lesquelles : la perception, la sécurité, la négociation, le combat. La perception c'est la façon dont nous décodons les symboles avec notre système de pensée. Cette façon est différente pour chacun, c'est cette différence qui engendre des conflits.

Le conflit armé est défini comme un différend qui « concerne le gouvernement ou le territoire où le recours à la force armée entre deux parties, dont au moins une est le gouvernement d'un État » (Gleditsch et al. 2002 ; Gleditsch et al. 2019, Pettersson, Högladh, et Öberg 2019). Le conflit est un phénomène éminemment social (Durkheim 1996). C'est Georg Simmel, nous semble-t-il, qui note le mieux le fondement sociologique du conflit. Le sociologue et philosophe allemand fait remarquer que la signification sociologique du conflit tient au fait qu'il « suscite ou modifie des communautés d'intérêt, des regroupements en unités, des organisations » (Simmel, Müller, et Freund 2015).

Un conflit armé est une lutte violente entre deux ou plusieurs groupes organisés, généralement des États ou des groupes non étatiques (groupes rebelles ou terroristes), qui utilisent des armes pour atteindre des objectifs politiques, économiques, sociaux ou idéologiques. Il se caractérise par un certain niveau d'organisation, de violence soutenue et de recours à la force armée. Pour qu'une situation soit considérée comme un conflit armé, elle doit généralement répondre à certains critères, bien que la définition précise puisse varier selon les organisations.

1.2.LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITÉ

La construction de la personnalité est un processus complexe qui se déroule tout au long de la vie d'un individu. La personnalité se forme dès l'enfance, à travers les interactions avec les parents, les frères et sœurs, les pairs, les enseignants etc. Ces interactions contribuent à façonner les traits de personnalité de l'individu. La personnalité peut évoluer en fonction des expériences vécues, des apprentissages, des réussites et des échecs. Certaines personnes peuvent développer des traits de personnalité plus affirmés, tandis que d'autres peuvent être plus influencées par leur environnement et adopter des comportements plus conformistes.

Pour C. Doré (2017), l'estime de soi est une attitude intérieure à la base de la construction de la personnalité et de l'équilibre psychique en plus d'être tributaire de processus adaptatifs au cours de la vie. Il va de soi que les facteurs de sécurité et de risque forment un ensemble dynamique. Plus le rapport sera positif en faveur de la sécurité, plus l'enfant disposera de ressources qu'il pourra utiliser tout au long de sa vie, et construira de façon harmonieuse tant sur le plan affectif que sur le plan de la personnalité. Donc, la construction de la personnalité va résulter de toutes les premières interactions avec la mère, l'environnement, des expériences et des acquis vécus par tout individu. Elle va s'élaborer progressivement à partir de la naissance jusqu'à la fin de l'adolescence. Ce sont des traits de la personnalité de chacun qui vont désigner les modalités selon lesquelles il perçoit, il conçoit et réagit à son environnement et sa propre personne. Ces traits spécifiques à chaque individu, vont s'exprimer dans une vaste gamme de situation importante, sociale et personnelle

1.2.1. Le soi

Selon Famos et al (2005), de nombreux auteurs considèrent le soi comme une structure cognitive permettant aux individus de penser consciemment sur eux-mêmes. Pour Baptiste (2011), le soi correspond à l'ensemble des éléments qui définissent un individu, comme sa personnalité, ses conduites, sa manière d'être, de penser et d'agir. Pour lui, le soi est une construction symbolique et psychique complexe qui est influencée par autrui ou par soi-même. Duclos (2002, p.56) dans cette logique, montre pour sa part que le soi est un ensemble des perspectives et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent.

Selon le Dictionnaire fondamental de la psychologie (1997), il y a deux (2) acceptions de soi, l'un d'un point de vue psychanalytique et l'autre d'un point de vue social. Du point de vue psychanalytique, il signifie le lien psychique où le sujet se reconnaît comme réellement

existant. D'un point de vue social, le soi est défini comme une structure associant les informations auxquelles un individu peut accéder concernant sa propre personne. Ainsi, Bailly & Analphile (2000) de leur côté distinguent deux types de soi à savoir un soi-agent et un soi-objet. Le soi agent est perçu comme une structure exécutive du système mental dont le rôle est de diriger et de contrôler les pensées, les expériences et les actes. Le soi-objet de son côté fait référence à la connaissance et à l'évaluation que nous avons et que nous faisons de nous-mêmes.

Des nombreux chercheurs comme William James, Erikson, Piaget et Freud ont tous contribué de manière significative à la compréhension du concept du soi dans la littérature scientifique. Leurs théories et leurs écrits ont jeté les bases pour une exploration approfondie du soi et de son rôle dans la vie humaine. Alors, le soi englobe l'ensemble de l'identité, de la personnalité et de la conscience d'une personne. Verrier (2004, p.16) souligne pour sa part que le soi est une représentation mentale d'un individu à propos de lui-même, qui englobe toutes les connaissances descriptives sur soi appelées également représentation de soi ou image de soi qui se développe dans le temps et sont organisés en mémoire. Dans cette logique, nous allons développer dans la partie suivante les facteurs de la construction de la personnalité.

1.3. LES FACTEURS DE LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE

La question de la construction de la personnalité ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la manière dont elle se forme. La question de la construction de la personnalité a inspiré une abondante littérature : elle a donné naissance à un large éventail de théories, reposant sur différentes conceptions du fondement (psychologique, social, environnemental, affectif)

1.3.1. Le facteur psychologique

S'agissant des précurseurs de l'intérêt pour le concept de soi, on trouve son origine dans l'ouvrage de William James (1890), qui a été un des premiers psychologues à étudier le concept du soi, il a permis un progrès majeur dans les conceptions du soi. Il a étudié le concept du soi comme un phénomène social entraînant une rupture dans l'approche jusqu'alors philosophique de cette notion. En effet, James a abordé le concept du soi à partir du développement de la psychologie comme science naturelle, capable de présenter des théories de la pensée et du soi empiriquement testables. Il est parti du principe que le soi se décompose en soi-objet et soi-agent. Le soi en tant qu'objet réfère à la connaissance et à l'évaluation de nous-mêmes. Le soi en tant qu'agent est une structure exécutive du système mental qui dirige et contrôle les expériences, les pensées et les actes. James a fait la distinction entre le soi matériel (tout ce qui

m'est propre ; mes mains et mes yeux), le soi social (la reconnaissance qu'ont mes amis de moi ; comme joueur de piano, etc.), et le soi connaissant (ma conscience momentanée, le soi qui lit ce livre). En résumé, James pense le soi comme la totalité de tout ce qu'il (individu) peut appeler sien, non seulement son corps et ses capacités physiques, mais ses vêtements et sa maison, son conjoint et ses enfants, ses ancêtres et amis, sa réputation et son travail.

1.3.2. Le facteur social

Colley, (1902) a introduit la notion de " miroir social " en affirmant que notre perception de nous-mêmes est influencée par la manière dont les autres nous perçoivent et évaluent. Dans sa théorie de " miroir social ", Cooley souligne que nous nous voyons à travers les yeux des autres. Il soutient l'idée selon laquelle notre perception de nous-mêmes est influencée par les relations et les jugements des autres, notre identité sociale est en grande partie construite par les interactions sociales. Selon le Dictionnaire fondamental de la psychologie (1997), les contenus et les processus du soi sont influencés par l'appartenance et l'identification à des groupes sociaux données. L'identité sociale est la partie du soi qui dérive de l'appartenance à des groupes.

Cependant, la dimension sociale du soi est perçue comme la manière dont notre identité individuelle est influencée et construite par nos interactions sociales. Ce qui signifie que notre perception de nous-mêmes et notre compréhension de notre identité sont façonnées par les relations que nous entretenons avec les autres, ainsi que par les normes, les attentes et les valeurs de la société dans laquelle nous vivons. Il convient de souligner que la dimension sociale du soi est liée à la notion de l'estime de soi. Notre estime de soi est en partie déterminée par la manière dont nous sommes perçus et évalués par les autres. Les interactions sociales positives, telles que les compliments, les encouragements, et le soutien peuvent influencer notre estime de soi. Pour Leary et al, (2000), notre estime de soi est un indicateur de notre statut social et de notre acceptation par les autres. Leary et Baumeister soutiennent que notre estime de soi est grandement influencée par nos interactions sociales et joue un rôle essentiel dans notre comportement social.

1.3.3. Le facteur environnemental

Les facteurs environnementaux font références à tous les éléments extérieurs à un individu qui peuvent influencer sa santé et son bien-être. Ces facteurs environnementaux incluent son milieu de vie, son alimentation, son niveau d'activité physique, ainsi que la qualité de l'air, de l'eau et du sol. Les déterminants environnementaux peuvent avoir un impact

significatif sur la santé d'une personne, contribuant au développement de maladies, au trouble de santé mentale, et de divers autres problèmes de santé. Il est important de prendre en compte ces facteurs environnementaux pour promouvoir un mode de vie sain et favoriser le bien-être de chacun.

1.3.4. Le facteur affectif

Pour Leijssen (2010), l'affect est la réaction instinctive d'une personne. Alors pour Garreau, la dimension affective du soi regroupe sans surprise les émotions et les sensations. L'émotion englobe le sentiment de bonheur, de plaisir, d'enthousiasme et de satisfaction, mais aussi des sentiments négatifs tels que l'anxiété, la frustration, la honte etc. Selon James, les émotions sont des réactions physiologiques qui se produisent en réponse à des stimuli externes. Il soutenait également que les émotions sont essentielles pour notre survie et qu'elles jouent un rôle important dans la construction de notre identité. Garreau (2009) définit « l'émotion comme étant un état affectif dans lequel se trouve un individu à un moment donné ».

Si cette dimension affective prédomine de manière positive, alors on parle de bonheur, de satisfaction dans la vie. A l'inverse, si cette dimension affective est négative, on parle de dépression ou autres problèmes psychiques. Dans cette logique, Carl Rogers, psychologue du XIX^{ème} siècle a développé la notion de soi comme étant la perception que nous avons de nous-mêmes. Selon lui, le soi est influencé par nos expériences passées, nos interactions sociales et nos propres évaluations de nous-mêmes.

En plus, beaucoup de chercheurs ont exploré la dimension affective du soi à travers des études sur l'estime de soi et l'auto-compassion. L'estime de soi ainsi parlant, fait référence à la valeur que nous accordons à nous-mêmes, tandis que l'auto-compassion se réfère à notre capacité à être gentils et compréhensifs. Ces deux (2) ont été liés à des résultats positifs tels que la conscience, la satisfaction de vie et le bien-être psychologique. Banaji et Prentice 1994, cité par Piolat (1999), inscrivent le soi dans une perspective motivationnelle et accordent une place importante aux désirs : désir de feedback positif, désire de se réaliser selon les idéaux propres.

1.4. ESTIME DE SOI ET SES COMPOSANTES

1.4.1. L'estime de soi

Duclos (2018) définit l'estime de soi « comme un processus intrapsychique consistant en une auto-évaluation ». L'estime de soi est la capacité à être conscient de ses forces, de ses valeurs, de ses atouts avec réalisme, pour être en réussite capable de les mobiliser dans les projets importants pour nous. L'estime de soi, c'est ce que tu penses de toi, c'est une auto-

évaluation de toi-même par toi-même. C'est l'opinion que tu as de ce que tu es et de ce que tu fais, la manière dont tu te vois et tu te juges. L'estime de soi est donc la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui permettent de faire face au monde.

En psychologie, William James est le premier à définir le concept de l'estime de soi. Il le décrit comme « la conscience de la valeur du moi » ». L'estime de soi désigne un jugement ou une auto-évaluation intime de soi en lien avec ses propres valeurs qui s'explique par le rapport entre le soi réel et le soi idéal. L'estime de soi est l'essence même de l'individu. Doré (2017, p. 18-26) souligne que « l'estime de soi est l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent » ». Pour Doré, l'estime de soi est une attitude intérieure à la base de la construction de la personnalité ; selon elle, le concept d'estime de soi est couramment utilisé dans plusieurs disciplines mais, il semble que le consensus sur sa conceptualisation et sur son opérationnalisation ne soit pas atteint. Cooper Smith (1967, p.4-5) souligne pour sa part que l'estime de soi est « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement. Elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite ».

Pour Beauregard et al (2000, p.17-18), l'estime de soi fait référence à « la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît. Elle se manifeste par un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde et aux difficultés de la vie. L'estime de soi est une représentation affective qu'on se fait de soi-même. C'est un jugement positif à son propre égard en ce qui a trait à ses qualités et à ses habilités. C'est aussi la capacité de conserver dans sa mémoire ses représentations positives, de manière à les utiliser pour relever les défis et surmonter les difficultés. Quant à Toczek & Martinot (2004, p. 26), l'estime de soi est la « valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent où se désapprouvent ».

Il convient de reconnaître que ce qui est commun à la plupart de ces définitions est la composante évaluative et la composante affective de l'estime de soi. L'estime de soi est donc en rapport avec les émotions ou les sentiments que les individus éprouvent à la suite des évaluations d'eux-mêmes. C'est dans cette logique que Constantino (2003) montre que l'estime de soi est l'aspect évaluatif du concept de soi qui implique un jugement de sa propre valeur.

1.4.2. Les composantes de l'estime de soi

1.4.2.1. L'image de soi

Labouesse & Laethem (2016, p. 94-95) montrent que « l'image de soi est la représentation mentale qu'un individu se fait de lui-même, décrivant sa personnalité physique (taille, genre...) et psychologique (caractère, comportement...). C'est tout à la fois la façon dont on se voit, ce que nous nous voulons être, ce que nous croyons être. Ainsi, l'image de soi est une représentation mentale que nous avons de nous-mêmes, et elle est souvent influencée par notre perception de nos compétences, de notre apparence et de notre place dans le monde. Notre image de soi est façonnée par nos expériences passées, nos interactions sociales, nos succès et échecs. Il est important de cultiver une image de soi positive et saine en étant conscient de nos forces, en apprenant à accepter nos faiblesses et en travaillant à notre développement personnel.

Desaubry (2011), quant à lui, « l'image de soi correspond à l'essentiel de ce qu'un individu perçoit de lui-même ou ce que perçoit de lui d'autres personnes de son entourage ». Dans le même sillage, Cannard (2018) montre de son côté que « l'image de soi correspond à la description de soi-même que chacun fait selon son propre point de vue. C'est la façon dont la personne se perçoit, se réfère à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts etc.), de traits personnels (incluant les caractères corporels), de rôles et de valeurs, etc, qu'elle s'attribue et qu'elle se reconnaît en dépit des changements » selon lui, l'image de soi se construit également par le regard d'autrui.

1.4.2.2. La conscience de soi

La conscience de soi, ou la capacité d'être conscient de ses propres pensées, émotions et expériences, est un aspect fondamental de l'être humain. Elle englobe la reconnaissance de son identité, de ses désirs, de ses croyances et des intentions. La conscience de soi est essentielle pour le développement personnel, la prise de décision et la compréhension de soi-même et des autres. Elle peut également être liée à la capacité d'empathie, de compassion et de maîtrise de soi. Garelli & Wendland (2017, p.105- 123) « considèrent la conscience de soi comme un état attentionnel, caractérisé par la focalisation de l'attention du sujet sur lui-même ».

Garelli et Wendland (2017), ont proposé une Échelle révisée de conscience de soi (ERCS). Cette échelle évalue trois dimensions de la conscience de soi : la conscience de soi privée (attention à ses propres pensées et sentiments), la conscience de soi publique (conscience de soi comme objet social en interaction avec les autres), et l'anxiété sociale (sensation d'inconfort en présence d'autrui). La conscience de soi est ainsi évaluée dans une dimension

intrapyschique et dans deux dimensions interpersonnelles. La conscience de soi constitue un substitut nécessaire, fertile et utile pour le développement de certaines aptitudes. L'aptitude à se gérer est la capacité à porter un regard sur ses atouts et ses faiblesses, de se donner et poursuivre des objectifs. En claire, il convient donc de dire que l'aptitude à se gérer est une capacité à s'auto diriger : piloter son évolution en persévérant son équilibre.

1.4.2.3. La représentation de soi

La représentation de soi est une notion qui englobe les différentes façons dont nous nous percevons et dont nous nous présentons aux autres. Il s'agit de l'image que nous avons de nous-mêmes, de nos caractéristiques, de nos valeurs, de nos croyances et de nos comportements. Ceci étant, Ruel (1987) souligne que : « se représenter à soi-même, c'est une façon de "se voir ", de se concevoir, tel qu'on se perçoit à partir de ou à travers ses expériences quotidiennes et les comparaisons qu'on établit entre soi et autres ».

Se représenter à soi-même devient, ainsi, une sorte de jugement, plus subjectif qu'objectif, que l'on porte sur soi ; c'est une image mentale concrète que l'on a de soi, et qui qualifie l'estime envers soi. Il convient aussi de souligner que la représentation de soi n'est pas figée mais, elle peut évoluer tout au long de la vie en fonction des expériences que nous vivons et les changements que nous opérons en nous-mêmes. Il est également essentiel de reconnaître que la façon dont nous nous représentons peut parfois être différent de la manière dont les autres nous perçoivent.

1.4.2.4. Identité de soi

Il est essentiel de garder à l'esprit que l'identité est un concept complexe qui peut être perçu de différentes manières. L'identité peut être définie par nos caractéristiques personnelles, nos croyances, nos expériences, nos affiliations sociales, et bien d'autres encore. Kaufmann (2009) montre que « le mot identité se trouve partout, c'est une espèce de mot de valise dans lequel chacun met son propre contenu ». Sur le plan individuel, l'identité englobe des aspects tels que notre nom, notre genre, notre origine, nos valeurs, etc. L'identité est donc ce qui marque l'unité, et qui fait que chaque individu est différent des autres. Elle est une structure grâce à laquelle le sujet se définit en tant que personne. L'identité individuelle tel que perçue est un système de représentation de soi à partir duquel l'individu peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître. Ainsi, l'identité individuelle se construit grâce à l'importance des relations interpersonnelles que nous entretenons avec notre environnement.

L'identité reste jusqu'à là un sentiment d'intégrité véhiculé par les valeurs que nous entretenons avec nous-mêmes et les autres. Pour Marc (2016), on retrouve l'identité dans multiples composantes du soi. Par exemple : l'identité pour soi et l'identité pour autrui, sentiment de soi (façon dont on se ressent), image de soi (comment on se voit et l'on s'imagine), représentation de soi (comment on peut se décrire) etc. Marti (2008) de son côté met l'accent sur l'identité personnelle qui d'après lui « est un ensemble organisé des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi ». Cette relation au soi admet donc deux types de relations : les relations interpersonnelles et intra personnelles. Les relations interpersonnelles font référence à la qualité des relations qu'un individu peut établir et entretenir avec autrui dans ses différentes sphères de vie. Ces relations traduisent la capacité d'un individu à faire preuve de sensibilité, d'empathie et d'interagir avec succès dans des différents groupes. La relation intra personnelle quant à elle est l'aptitude à avoir conscience de ses émotions, ses sentiments, ses idées, ses pensées et à les comprendre (Bar-on 2006).

D'autre part, la relation intra personnelle interagit au monde extérieur à soi. Elle comprend notre aptitude à entretenir des bons rapports sociaux et de vivre en société. Cette intelligence sociale regroupe notre capacité d'adaptation et notre aptitude à discerner les intentions et sentiments d'autrui. Cette forme d'intelligence consiste à faire évoluer ses habilités sociales et sa connaissance à l'autre en développant une meilleure compréhension de ses interactions sociales.

1.4.2.5. Le sentiment d'efficacité personnelle

« Pour réussir, les gens ont besoin d'un sentiment d'efficacité personnelle, de lutter avec résilience pour faire face aux inévitables obstacles et inégalités de la vie » déclare Albert BANDURA.

Le sentiment d'efficacité personnelle est perçu comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter ». Bouchard & Pinard, 1988, p.411 cité par (Galand et al. 2004). En d'autres termes, il s'agit des croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès. C'est pourquoi Capron (2009) nous montre que le sentiment d'efficacité personnelle a été théorisé par le psychologue Albert Bandura.

Pour Bandura (2003), c'est la « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». C'est donc la croyance d'un individu quant à sa capacité à résoudre une tâche, un apprentissage, un défi, ou

un changement avec succès. Se sentir efficace, c'est se croire capable d'exercer un contrôle sur les événements via plusieurs leviers : les ressources cognitives (raisonnement, mémorisation, attention, etc.), la motivation (capacité à la mobiliser et à l'entretenir), la mise en place d'un plan d'action (capacité à se fixer des objectifs et à s'autoréguler pour les atteindre).

Pour Lecomte (2004), le sentiment d'efficacité personnelle ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle ne concerne pas seulement nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans les situations variées. Toujours dans la même logique, Rondier (2004), le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activités et d'environnements, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles.

Les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches qu'elles perçoivent comme difficiles et menaçantes. Leur niveau d'aspiration est faible et elles s'impliquent moins ou faiblement par rapport aux buts qu'elles se définissent. En face de difficultés, ces personnes butent sur leurs déficiences personnelles et les conséquences négatives de leurs actes, plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Le moindre échec entame leur foi en leurs capacités et elles mettent du temps à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec. Elles sont particulièrement exposées au stress et à la dépression (Bandura 2003).

A contrario, les personnes avec un SEP élevé dans un domaine particulier considèrent les difficultés qu'elles rencontrent comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter. Ce sentiment renforce l'intérêt intrinsèque et l'implication dans les activités. Ce type de personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles n'abdiquent pas face aux difficultés et recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles expliquent leur échec par une insuffisance d'efforts ou par un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Les situations menaçantes sont approchées avec assurance car ces personnes estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Ces

caractéristiques de l'auto-efficacité favorisent l'accomplissement personnel, réduisent le stress et rendent moins vulnérable à la dépression.

C'est en rapport avec ces analyses que Bandura (1997), montre que les élèves qui se perçoivent positivement, se font confiance, poursuivent plus longtemps leurs études, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, développent des compétences et des stratégies adaptatives. Pour lui, le sentiment de compétence provient d'un système de croyances acquis au cours du développement et de l'histoire de vie de l'individu.

D'un point de vue définitionnel, il y a une proximité entre estime de soi et sentiment d'auto efficacité. Le concept de sentiment d'efficacité personnelle est souvent confondu avec celui d'estime de soi (Gaudreau 2013, p.17). Toutefois, bien que proches, ces construits théoriques ne sont pas à confondre. On peut juste insister sur leur lien car la valeur que l'on accorde aux autoévaluations de sa compétence personnelle est un facteur essentiel de la construction de l'estime de soi. Ainsi, une personne peut se considérer comme incompétente dans une activité donnée, sans que cela n'entraîne son estime de soi, en particulier lorsqu'elle n'engage pas sa valeur personnelle dans cette activité. C'est un argument que Bandura (2003) lui-même a soutenu. Pour lui, on peut se sentir inefficace dans une tâche ou une activité sans perdre son estime de soi, parce qu'elle n'engage pas sa valeur personnelle dans ce domaine. On peut aussi se sentir efficace dans son travail et avoir une faible estime de soi parce qu'on exerce une profession qui n'est pas socialement valorisée

1.4.2.6. L'acceptation de soi

L'acceptation de soi est le processus par lequel une personne reconnaît, comprend et accepte ses propres qualités, défauts, émotions et expériences. Cela implique d'être en paix en soi-même, de s'aimer et de se respecter tel que l'on est, sans chercher à se conformer aux attentes des autres ou se comparer aux standards de la société. Pour Doré (2017), « l'acceptation de soi est la première conséquence de la valeur accordée à soi ». L'acceptation de soi représente l'amour propre et l'authenticité envers soi. Elle symbolise l'harmonie, l'état d'équilibre entre les réalisations personnelles et les attentes envisagées. Pour elle, chaque personne s'apprécie, s'accorde de l'importance et une valeur personnelle. La valeur accordée à soi-même est donc fondamentale puisqu'elle est à la base du respect de soi.

1.5. ESTIME DE SOI SCOLAIRE ET SES FACTEURS D'INFLUENCES

1.5.1. Estime de soi scolaire

L'estime de soi scolaire correspond à la perception que les élèves ont de leurs capacités, de leurs compétences et de leurs valeurs en tant qu'apprenants. Elle englobe la confiance en soi, la motivation et la satisfaction liée à la réussite académique. Une estime de soi positive est essentielle pour favoriser la motivation intrinsèque des élèves, leur persévérance face aux difficultés et leur engagement dans les études. Elle influence directement la performance scolaire, l'attitude envers l'école et la capacité à surmonter les obstacles. Nous comprenons donc que l'estime de soi des enfants se construit à l'école et avec les auteurs interagissant autour de ce contexte scolaire.

A ce niveau, nous allons présenter trois facteurs d'influence : la famille, l'intégration sociale et le cadre scolaire.

1.5.2. Les facteurs d'influences

1.5.2.1. La famille

Pour DesLandes et Royer (1994), l'existence d'un équilibre entre les pratiques parentales et le contexte socio-affectif doit-être présente au cœur de la relation parent-enfant. Ainsi, les pratiques parentales sont mises en relation avec le développement de l'enfant. Le rôle du parent est primordial, la place de celui-ci va être déterminante pour l'enfant dans sa construction de l'estime de soi scolaire. Les parents sont donc les premiers acteurs de la construction de l'estime de soi scolaire de leurs enfants en les encourageants en communiquant de manière positive, en valorisant leurs succès et en servant de modèle de comportement positif. En fournissant un environnement de soutien et de valorisation, les parents peuvent aider leurs enfants à développer une estime de soi saine et confiante.

1.5.2.2. Intégration sociale

L'intégration sociale joue un rôle essentiel dans le processus de la construction de l'estime de soi scolaire des enfants. Les interactions sociales avec les pairs, les enseignants et d'autres membres de la communauté influencent directement la perception de soi des élèves. Lorsqu'un enfant se sent accepté, inclus et connecté dans son environnement, cela renforce sa confiance en lui et sa valeur personnelle. Pour André (2005), l'intégration sociale est donc plus importante que les performances scolaires dans la construction de l'estime de soi scolaire. Nous osons croire que l'estime de soi se construit, positivement ou négativement sur la base de la classe sociale, de l'apparence physique, etc. En favorisant des relations sociales, en offrant un

soutien émotionnel et en célébrant les succès académiques, les parents contribuent à forger des individus confiants, équilibrés et épanouis sur le plan scolaire. André (2009) pense que l'estime de soi est un mélange des regards et des jugements que je porte sur moi, car aucun regard n'est neutre, surtout sur soi-même

1.5.2.3. Estime de soi scolaire

L'estime de soi scolaire est un élément important dans le processus du développement de l'enfant. La recherche de Mensa-Schrèque (2012, p.5) montre que la considération et la reconnaissance des pairs et de l'enseignant induisent une image sociale positive tandis que la marginalisation atteint négativement l'élève dans son image de soi et modifie ses conduites. Ceci étant dit, l'éducation permet à l'enfant de mettre en œuvre son estime de soi ainsi, sa vie sociale influence et développe l'estime de soi de l'enfant.

1.6. LA CONSTRUCTION DE L'ESTIME DE SOI SCOLAIRE

Selon Jendoubi (2002), la construction de l'estime de soi est un processus dynamique et continu qui commence bien avant la naissance et qui se prolonge tout au long de la vie. Les liens privilégiés dans la famille et l'amour inconditionnel des parents constituent la base. Le regard des parents fournit le premier miroir qui renvoie à l'enfant une image de lui plus ou moins favorable et qu'il intériorise progressivement. La qualité de la relation primitive à la mère détermine le développement d'un sentiment de confiance de base, qui désigne une attitude foncière à l'égard de soi-même et du monde Mannoni cité par (Badolo 2016). Pour son équilibre psychique, l'enfant a besoin de se sentir apprécié, valorisé, compétent. L'amour inconditionnel de ses parents lui permet d'intérioriser que sa valeur représente une donnée stable, relativement indépendante des échecs et des réussites.

Pour Badolo (2016), la scolarité, par sa durée et par les relations sociales qui s'y nouent ou l'identité sociale qui s'y construit, par l'expérience de la réussite ou de l'échec, engage profondément l'apprenant, tant au niveau de son corps, de ses sentiments et émotions que de ses représentations. Elle participe, de ce fait dans la construction personnelle de l'élève. Beaucoup d'heures par jour, beaucoup de jours par semaine, beaucoup de semaines par mois et beaucoup de mois par an, passés à l'école produisent un ensemble d'indicateurs signifiants pour la construction de l'estime de soi de l'enfant. Ces informations résultant de l'école sont renforcées par les camarades de classe et par la famille (lorsqu'elle suit l'évolution scolaire de l'enfant). Les expériences éducatives vécues en famille par l'enfant, les jugements plus ou moins positifs

faits à propos de ses performances scolaires conduisent un sentiment de valeur. Ce qui se fait ou se dit à propos de lui, et dont il est témoin, est porteur de valeurs psychologiques.

De façon spécifique, par rapport à la construction de l'estime de soi, l'école et ses acteurs y jouent un rôle essentiel. Des facteurs tels que les résultats scolaires, leur traitement et l'importance qui leur est accordée, participent de cette construction. Cependant, les élèves sont sensibles à la perception que les parents, les enseignants ont de leurs compétences scolaires et à l'influence des pairs (Topping & Thurston 2010). Les messages de leur entourage (soutiens, encouragements, critiques, attentes, conseils) ont une influence et fond évoluer leur confiance en leur capacités d'apprendre. Lorsque l'élève est à l'aise parmi ses camarades d'école et face aux exigences du travail scolaire, l'école devient alors le lieu privilégié de la satisfaction de son besoin d'estime (Floor 2010).

La construction de l'estime de soi est personnelle mais aussi sociale. Il s'agit d'un sentiment global sur soi qui dépend en effet des jugements positifs ou négatifs que les autres portent sur nous-mêmes, notamment les autrui significatifs (amis, parents, camarades, enseignants, etc.). Selon Bardou et al (2012), bien plus qu'un simple trait de personnalité, « l'estime de soi est l'ensemble des sentiments et des attitudes que le sujet éprouve à l'égard de lui-même. Coslin 2003 cité par Bardou et al (2012) soulignent que l'estime de soi correspond à la dimension évaluative du soi, c'est-à-dire à l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même et à l'approbation ou à la désapprobation qu'un sujet porte sur lui-même.

« L'estime de soi se construit et varie en fonction de l'importance accordée par l'individu à certains domaines de sa vie » » (Bardou et al 2012).

Alors, le regard des parents, des enseignants est comme un premier miroir dans lequel l'enfant se construit, qui va l'aider à prendre conscience de sa propre valeur. Cependant, dans le processus de construction de l'estime de soi scolaire, les enseignants doivent proposer à l'apprenant des activités pour qu'il découvre un monde nouveau et mettre en lumière ses capacités. Alors, le développement de l'estime de soi des élèves se réalise de manière progressive avec des objectifs pluriels définis par l'enseignant qui aura pour vocation d'accompagner l'enfant tout au long du processus d'apprentissage. Donc l'estime de soi est le fruit d'un long processus de construction au cours duquel l'élève prendra conscience de son mal-être pour pouvoir aboutir à une meilleure connaissance de soi et de ses capacités.

Pour construire une estime de soi scolaire positive, il est important que les élèves reçoivent un soutien émotionnel, cognitif et social de la part de leur environnement scolaire. Les enseignants peuvent jouer un rôle fondamental en encourageant les élèves à développer un sentiment de compétence et en valorisant leurs progrès. Il est également crucial de créer un climat scolaire inclusif, où chaque élève se sent accepté et respecté pour ce qu'il est. En outre, il est important d'encourager les apprenants à fixer des objectifs réalistes, à mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces et à faire preuve de persévérance face aux difficultés. En renforçant les réussites des élèves et en leur offrant un retour constructif, on peut contribuer à renforcer leur estime de soi scolaire et à valoriser leur engagement et leur motivation dans leurs études.

1.7. CONCEPTION D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

Les résultats de PISA 2000 montrent que les élèves réussissent mieux dans un environnement exigeant, où ils s'investissent, prennent plaisir à apprendre et évoluent dans un climat de discipline positif, avec de bonnes relations avec les enseignants. Les conditions d'une éducation de qualité varient selon les contextes socio-économiques et culturels, mais certains éléments clés sont essentiels. Chate (2006) souligne que la notion de qualité de l'éducation soulève la question de la définition du produit de l'éducation et de ses spécifications. L'éducation de qualité est une éducation élargie aux compétences transversales, qui permettent aux élèves de grandir, de tisser des relations avec les autres, de réfléchir avec discernement et de s'ouvrir aux enjeux du monde. L'éducation de qualité est inclusive, équitable et adaptée aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Une éducation de qualité ne se limite pas à l'acquisition de connaissances académiques, mais vise aussi à développer les compétences sociales, émotionnelles et pratiques nécessaires à la vie quotidienne. L'ODD n°4, adopté par l'ONU en 2015 dans le cadre de l'Agenda 2030, vise à "assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie". Cette ambition souligne l'importance de l'éducation dans la mise en œuvre de l'Agenda 2030.

Ainsi, une éducation de qualité implique des enseignants bien formés, des ressources adéquates, des infrastructures sécurisées et un environnement propice à l'apprentissage. L'environnement familial joue un rôle essentiel dans le développement des enfants et l'apprentissage préscolaire (Save the Children, 2018). Une éducation de qualité doit être accessible à tous, sans discrimination fondée sur le genre, l'origine ethnique ou le statut socio-économique. En investissant dans une éducation de qualité, les sociétés peuvent favoriser le

progrès social, économique et culturel, en permettant à chaque individu de réaliser son potentiel. La question de l'amélioration de la qualité de l'éducation, longtemps effleurée, partiellement traitée ou reléguée au second plan face à l'impératif d'égalité, est devenue le nouveau cheval de bataille des gouvernements et de la communauté internationale (Papadhópoulos, 1994). Cette priorité a été officiellement consacrée lors du Forum mondial de l'éducation de Dakar, où elle a intégré les six objectifs mondiaux de l'éducation formulés par l'UNESCO (2000) :

Objectif n° 6: Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. Pour compléter sa définition d'une éducation de qualité, l'UNESCO (2005) ajoute au développement cognitif des apprenants le développement créatif et affectif, ainsi que l'équité, auxquels tout système éducatif de qualité doit satisfaire.

Depuis Dakar (2000), l'exigence de qualité, d'efficacité et de transparence des systèmes éducatifs n'a cessé de croître (Hutmache, 2005). De nombreux documents ont été publiés par les organisations internationales sur cette question. Parmi ceux-ci, on peut citer les réflexions et contributions de la 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, intitulée: Une éducation de qualité pour tous les jeunes. Un an plus tard, le rapport de suivi des progrès de l'Éducation pour tous (EPT) a été exclusivement consacré à l'exigence de qualité des systèmes éducatifs (UNESCO, 2005). Plus récemment, la Banque mondiale et l'OCDE semblent avoir adopté une approche commune, celle de l'apprentissage pour tous.

1.8. ÉDUCATION EN MILIEU DIFFICILE

Selon l'UNESCO, l'éducation en situation de crise est une situation créée par des conflits qui déstabilisent, désorganisent ou détruisent le système éducatif, nécessitant une approche intégrée pendant et après la crise. L'UNESCO souligne l'importance de traiter les enfants de manière particulière, en se référant à des instruments internationaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1967) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), qui affirment tous le droit des jeunes à l'éducation. Ces instruments recommandent que les gouvernements promeuvent l'accès à l'éducation des enfants sur leurs territoires.

Selon l'Institut de Statistique de l'UNESCO (2014), plus de 87 millions d'enfants et d'adolescents en âge d'entrer au primaire et au secondaire en Afrique subsaharienne n'étaient toujours pas scolarisés en 2014. La moitié des enfants et adolescents non scolarisés des pays

touchés par des conflits en 2013 se trouvaient en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2013). Cette région est confrontée aux conflits armés, à l'insécurité, à la violence transfrontalière, à la pauvreté et à un sous-investissement dans les services sociaux de base. Ces conditions, couplées aux conflits armés, aux catastrophes naturelles et aux épidémies, entraînent des défis humanitaires et de développement complexes. Face à ces défis et afin d'atteindre l'Objectif de Développement Durable (ODD) n°4, qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* », la communauté internationale souligne la nécessité de développer des systèmes éducatifs plus pertinents et résilients.

1.9. LES CONFLITS ARMES AU TCHAD

Les conflits, actuellement, sont de plus en plus des conflits armés qui impliquent des situations de crises prolongées qui s'avèrent instables et qui ont un impact considérable sur les conditions de vie et de survie des populations. Ce conflit entraîne une exclusion des modes d'accès aux ressources productrices de revenus, ainsi qu'un appauvrissement en termes de conditions de vie, de liens sociaux, accentuant la "vulnérabilité" des populations affectées, diminuant leur capacité à s'adapter aux chocs et aux risques ultérieurs Huyghebaert (2009).

La recrudescence des conflits au Tchad constitue une menace importante pour la santé mentale, le bien-être psychologique et social des enfants et adultes. Mort et blessures des civils, destruction des propriétés, manque d'accès à l'assistance humanitaire pour les besoins de base, déplacement des populations, exposition à la violence et à la terreur, danger de mort sont entre autres les conséquences de ces conflits. Cet état perturbe également les personnes qui ne sont pas directement exposées à la violence mais qui vivent continuellement dans la peur d'être attaquées, aussi bien que les groupes marginalisés. Ces événements risquent de mener à la peur, l'insécurité, la privation et la frustration, au sentiment d'impuissance, de désespoir et de colère. De là peut naître un grave état de détresse.

Selon Huyghebaert (2009), différents rapports des Nations Unies, tel que le rapport de la Représentante spéciale du Secrétaire général pour les enfants et les conflits armés ainsi que le rapport du Secrétaire général, indiquent aujourd'hui les répercussions suivantes : "On évalue à plus de 2 millions le nombre d'enfants tués dans des situations de conflit armé ; à plus de 6 millions les enfants rendus handicapés à vie. Plus de 250 000 d'entre eux continuent d'être exploités en tant qu'enfants soldats. La guerre fait de plus en plus de victimes parmi les femmes et les enfants et la disproportion du nombre de décès parmi des civils n'a jamais été aussi élevée.

Des milliers de filles sont victimes de viols et d'autres formes de violence et d'exploitation sexuelle.

Ces impacts révèlent l'ampleur des dommages psychosociaux, la perturbation des processus de socialisation, la perte de valeurs traditionnelles qui les protègent. Il y'a les difficultés d'accès à l'éducation, aux soins de santé, et les risques de séparation des enfants de leurs familles lors de déplacements de populations. Le rapport historique de l'ONU réalisé par Graça Machel, expert désigné par le Secrétaire général en 1996, intitulé "Impact des conflits armés sur les enfants", évalue à près de 25 millions le nombre d'enfants qui ont été déplacés lors de conflits en dix ans. Les conflits exacerbent les situations où les enfants sont abusés et augmentent les risques d'exploitations et de sévices sexuels. Ces abus, souvent, perdurent durant la période de transition, "post-conflit" : travail domestique se transformant en servitude, recrudescence de la traite d'enfants, violence sexuelle accrue, exploitation sexuelle dans les camps de réfugiés, par exemple. On se souvient des allégations récentes d'exploitation et d'abus sexuels de mineurs par des agents chargés du maintien de la paix selon lesquelles des fillettes, à peine âgées de 13 ans, ont reçu de la nourriture en échange de services sexuels Patricia Huyghebaert (2009).

1.9.1. Impacts des facteurs des conflits sur le système éducatif tchadien et son fonctionnement.

Le rapport d'analyse de l'UNICEF (2013) sur l'impact des crises sur le système éducatif, fait état de cinq régions qui sont touchées par les conflits, dont 53 écoles dans le Ouaddaï, 12 dans le Borkou, 4 dans le Moyen Kebbi Est (localité où vivent les Moussey) et 2 dans Wadi Fira. Il est indéniable que les facteurs de conflits politiques internes ont des effets dévastateurs sur l'éducation et, entre autres, sur le bon fonctionnement des écoles. L'éducation mal encadrée et suivie quant aux effets inattendus peut également contribuer aux attitudes, aux croyances et aux ressentiments qui alimentent la violence scolaire.

D'une manière générale, lorsque les conflits éclatent, ils privent les enfants d'apprentissage ou les empêchent d'aller à l'école. Certains enfants sont même enlevés par des groupes armés et forcés à prendre les armes. Ainsi, la réalisation des objectifs de l'EPT et des OMD est alors compromise, voire impossible. En outre, l'insécurité dans les zones affectées par les conflits nuit à l'accès aux sites scolaires, et la scolarisation des enfants est alors sévèrement perturbée avec plusieurs jours d'école perdus. Ces conflits poussent les enfants à abandonner

l'école ou à s'en absenter et provoquent une réelle dégradation de l'environnement scolaire, (UNICEF, 2013).

Dans ces circonstances, il est difficile de déployer et de maintenir des enseignants dans des zones à haut risque ou affectés par les conflits ou l'insécurité. En raison des déplacements ou du rapatriement d'enfants en âge scolaire dans les régions où les ressources éducatives sont limitées et précaires, le fonctionnement normal de l'école est fortement déstabilisé dans ces zones d'accueil. Un autre facteur aggravant est le faible taux d'éducation des filles. Enfin, les ressources qui pourraient être utilisées pour financer des investissements productifs dans l'éducation sont allouées aux dépenses sécuritaires du pays.

Selon le Rapport de l'analyse des dynamiques des conflits au Tchad (2024, le Tchad est souvent confronté à des tensions intercommunautaires liées principalement à l'accès et à la gestion des ressources naturelles, ainsi qu'aux difficultés de cohabitation entre les communautés. Selon l'Aperçu des Besoins Humanitaires 2023, 528 personnes sont décédées et 600 ont été blessées lors de conflits intercommunautaires entre janvier et novembre 2022, contre 400 décès et 324 blessés sur la même période en 2021. Ces conflits sont principalement liés à des affrontements entre agriculteurs et éleveurs (53%), à des conflits interethniques (23%), à des conflits fonciers (14%) et à des conflits liés aux successions des chefferies (3%). La partie sud du pays enregistre 56% des conflits intercommunautaires, principalement liés à la gestion des ressources naturelles (90%). Les conflits intercommunautaires découlent souvent de la destruction des moyens de subsistance, du refus de trouver des solutions communes, de l'impunité, de l'accaparement des terres, des divisions politiques, de l'implication des autorités administratives et militaires dans les conflits, et de la destruction des champs par le bétail des éleveurs armés. Les tensions agropastorales observées présentent une dimension inter-éthnique et découlent principalement de la raréfaction des ressources.

Ces situations rendent les enfants extrêmement vulnérables, pouvant déclencher le développement de phobies, de réactions de peur et d'anxiété. L'éducation peut notamment réduire l'impact psychosocial des traumatismes et des déplacements. Les enfants sont en plein processus de développement, leurs personnalités se forment et leurs compétences s'améliorent par l'apprentissage. Ce développement ne pouvant se faire de manière isolée, les enfants ont besoin de l'aide de leurs familles et de l'école (HCR, 1988).

1.9.2. Impact des facteurs des conflits liés à la situation économique et de la faible gouvernance sur l'éducation au Tchad

Plusieurs obstacles entravent le progrès du Tchad vers la réalisation des OMD et de l'EPT. Durant plusieurs décennies, la réalisation des droits des enfants a été compromise par une instabilité géopolitique et des conflits armés récurrents au Tchad. La vulnérabilité économique a été exacerbée par les effets négatifs des conflits armés. En principe, l'ère pétrolière est une opportunité unique pour effectuer un progrès dans le développement social et humain. Comme recommandé par la Banque Mondiale, 80% des revenus de l'État devraient être alloués dans des domaines-clés : les soins de santé, l'éducation, le développement rural et d'infrastructures. De même, la détérioration de la situation sécuritaire a provoqué des dérapages budgétaires et des dépenses extrabudgétaires en 2005 et 2006. Une pression sécuritaire grandissante a entraîné une forte expansion des dépenses sécuritaires extrabudgétaires. Ce qui aurait permis l'allègement des services de dettes à plusieurs milliards de FCFA, lesquels auraient pu être consacré à la lutte contre l'extrême pauvreté. En 2005, le taux d'inflation était au-delà de la limite fixée par les critères de Convergence de la Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale (CEMAC). Des difficultés à respecter une discipline budgétaire durant cette période ont également mis en exergue les faiblesses du système de contrôle budgétaire que le gouvernement tente d'améliorer.

Dans ces conditions, le risque de conflits réside dans la probabilité d'une lutte pour le contrôle des ressources pétrolières, ce qui, dans un pays où la pauvreté est multidimensionnelle, peut exacerber les identités ethniques et intensifier la violence. Selon les données de la Banque Mondiale, les dépenses pour l'éducation au Tchad ne représentent que 2% du PIB, l'un des taux les plus bas au monde. Heureusement, les revenus pétroliers offrent l'immense et unique opportunité de stimuler l'investissement dans l'éducation. Si les ressources sont dûment réparties et gérées efficacement, elles peuvent aider le pays à accélérer les progrès vers la réalisation des OMD. Comme mentionné par l'évaluation commune des bureaux des pays des Nations Unies, le climat économique défavorable au Tchad n'a pas favorisé la création d'emploi, de richesse ou des revenus au cours de la dernière décennie. Ainsi, la pauvreté est multidimensionnelle et ses déterminants sont : la mauvaise gouvernance, l'inaccessibilité aux soins, l'enclavement du pays, le manque d'eau potable, la sous-alimentation, le faible niveau de scolarisation au primaire, la très faible croissance économique et la mauvaise répartition des ressources (selon l'enquête de perception réalisée en 2000 dans le cadre de la Stratégie Nationale de Réduction de la Pauvreté (SNRP de 2000)).

SNRP, (2000), la pauvreté résulte de violations des droits de l'homme, y compris les droits à la nourriture, aux soins de santé, à l'éducation et à la sécurité. Cela amène d'autres violations pouvant toucher à la liberté individuelle, au droit à un procès équitable et aux droits et libertés civiles et politiques. Le niveau de pauvreté varie, notamment en fonction du niveau d'éducation. L'inscription limitée d'enfants en enseignement primaire est également un facteur indicatif de pauvreté du pays. L'éducation au Tchad est sévèrement affaiblie par l'inaccessibilité physique, économique et socio-culturelle des écoles. Le faible taux d'inscription dans les zones rurales est lié à l'éloignement des écoles par rapport au lieu de résidence. Les emplacements des écoles ne facilitent pas une grande scolarisation des jeunes. La désaffectation des écoles est également la résultante d'un coût de scolarisation élevée et qui inclut des coûts de dépenses relatives aux fournitures scolaires (livres, fournitures, uniforme requis, ...). Ainsi, à cause de ces coûts élevés, les parents aux revenus modestes guident plutôt leurs enfants vers des activités génératrices des revenus, ce qui entraîne un grand nombre d'enfants travailleurs et de mariages précoces.

Cependant, une éducation insuffisante et de faible qualité mène à des disparités sociales, au chômage et à la pauvreté. Un accès inégal à l'éducation est une source de sentiment d'injustice. De même, une éducation inadéquate renforce les divisions sociales, nourrit l'hostilité entre les groupes et le recours à la violence. De ce fait, la réduction d'opportunités d'éducation est un facteur de pauvreté et d'insécurité. Dans ce contexte, le rapport de suivi global sur l'EPT de 2011 fait remarquer que les jeunes vivant dans la pauvreté et ayant un faible niveau d'éducation sont plus susceptibles que les autres d'être recrutés par des groupes armés ou des terroristes (Humphreys et Weinstein, 2008). Les filles et les femmes sont plus exposées à des enlèvements par les milices armées pour des buts militaires, sexuels ou professionnels. Les échecs du système éducatif aggravent les risques liés au chômage pour les jeunes gens.

Vu l'absence d'un programme économique, financier et monétaire avec le FMI, la détérioration économique prononcée en termes de dette publique qui n'a pas pu être allégée, ni effacée afin de libérer des ressources additionnelles pour des dépenses sociales ; un climat économique défavorable aux affaires, ou des fluctuations dans les ressources naturelles telles que le pétrole, constituent des indicateurs d'une vulnérabilité économique aux conflits et aux chocs selon le « Failed State Index ». Le même index considère le développement économique déséquilibré comme un indicateur de vulnérabilité, en l'occurrence entre un « nord négligé » et un « sud surpeuplé », à travers les fractures communautaires ou régionales (résultant des disparités au niveau de la pauvreté, de l'éducation, de l'accès aux soins de santé).

1.9.3. Traumatisme psychologique des apprenants en zone de conflit

Selon Boyce & McEwen (2009), une exposition aux violences peut nuire de façon permanente à l'apprentissage, au comportement et à la santé mentale. Si une certaine exposition au stress est vue comme nécessaire au développement des enfants, ces derniers doivent subir du stress émotionnel afin de développer des mécanismes d'adaptation et des aptitudes à résoudre des problèmes de stress provoqués par le conflit. Ainsi, l'absence d'un environnement d'apprentissage favorable représente un risque important et peut limiter de façon significative les possibilités d'apprentissage et les chances d'épanouissement au cours de la vie des jeunes apprenants.

Le milieu scolaire, à l'image du reste de la société, est confronté à des violences et des événements graves à fort impact traumatique. Brutalement exposés à une menace pour leur intégrité physique ou psychique, à un risque mortel pour eux-mêmes ou pour autrui, voire au spectacle d'une mort horrible, les enfants impliqués peuvent subir un vécu d'insécurité totale ou de perte de contrôle. Rappelons que, pour chaque individu, le vécu subjectif des événements à potentiel traumatique est singulier, avec des répercussions variables selon le degré d'exposition à l'événement, sa sévérité, l'histoire personnelle de chacun (antécédents traumatiques, violences, carences, anxiété), les ressources internes dont il dispose et du soutien social qu'il perçoit. Les personnes impliquées peuvent ressentir une peur intense, une sidération, un sentiment d'horreur et d'impuissance. Pour Hagman (2017), l'accumulation des événements entraîne de la fatigue et de l'épuisement. Plusieurs émotions peuvent alors être vécues, telles que la peur, l'anxiété, l'insécurité, le découragement et ainsi la vulnérabilité.

Les enfants qui vivent ces situations de conflit sont souvent confrontés à des expériences traumatisantes telles que la perte de proches, la destruction de leur environnement familial et social, la peur constante, le déplacement, l'insécurité alimentaire et bien d'autres stress émotionnels. Ces expériences peuvent entraîner des troubles mentaux tels que le stress post-traumatique, l'anxiété, la dépression et d'autres problèmes de santé mentale. Selon Adams et Kristsonis (2006), les événements traumatiques ont une influence sur le développement des compétences personnelles et sociales des élèves et le personnel scolaire. On peut également constater des symptômes de dépression, une augmentation du stress, des problèmes de santé psychique et physique, ainsi que de l'absentéisme et des démissions des apprenants, comme l'ont observé Cowan et Rossen (2014). Pour ces auteurs, les conséquences sont grandes pour le personnel et les élèves. Norris et al. (2002), soulignent que d'autres manifestations peuvent apparaître chez les apprenants, tels que des symptômes de détresse, de tristesse ou d'anxiété.

1.9.4. Pauvreté extrême

Dans la plupart des pays pauvres, et surtout dans ceux d'Afrique au Sud du Sahara, une frange importante de la population demeure encore sous-scolarisée, selon Ravallion et Wodon (2000) cités par Adjivanou (2001). Étant donné que la gratuité de l'école n'est pas encore traduite dans les faits, l'investissement dans le capital humain restera illusoire pour les parents pauvres. Ces parents rencontrent de nombreux problèmes, surtout d'ordre financier, qui ne leur permettent pas de répondre aux besoins éducatifs de leurs enfants, d'après Adjivanou, V. (2001). Il n'est pas difficile de mettre en évidence les mécanismes par lesquels la pauvreté d'un ménage entraîne l'abandon scolaire. Les coûts de l'éducation constituent un obstacle majeur pour les parents pauvres. Selon Hunt (2008), la probabilité d'abandon est beaucoup plus élevée pour les enfants issus des foyers pauvres que pour ceux issus de foyers plus aisés, soulignant ainsi l'interaction entre la pauvreté et les coûts de l'éducation.

Hallak (2000), cité par Adjivanou (2001), nous informe que plusieurs analystes de l'éducation constatent que l'école est en déclin dans plusieurs pays, notamment dans ceux d'Afrique au Sud du Sahara, à cause du sous-investissement dans le secteur de l'éducation, d'une absence totale de politique éducative dans ces pays. Ces politiques, en limitant fortement les investissements au moment où la pression pour la scolarisation s'accroît au sein de la population, ont contribué à une forte augmentation des effectifs (classes surchargées), à une inadéquation des moyens pédagogiques, à un manque de motivation des enseignants souvent mal payés et sous-qualifiés (Adjivanou 2001).

Mangenot (1999) et Ramonet (1988), cités par Leblanc et Desbiens (2008), soulignent que de nos jours, la pauvreté ne se réduit pas uniquement au manque de revenus et à la non-satisfaction des besoins matériels. Elle exprime aussi la marginalisation et la non-participation de la famille à la vie collective. La pauvreté des familles est observée selon plusieurs facteurs tels que le faible revenu, la structure familiale monoparentale, le jeune âge de la mère lors de la naissance d'un enfant, etc. Ces indicateurs reflètent à la fois la réalité économique et sociale de la pauvreté parentale.

Selon le Rapport de l'analyse des dynamiques des conflits au Tchad (2024), les indicateurs relatifs à la pauvreté révèlent que 42,3 % des Tchadiens vivent en dessous du seuil de pauvreté national en 2023, et que 35,4 % d'entre eux sont concernés par l'extrême pauvreté, en nette augmentation depuis 2018. Selon la Banque Mondiale depuis 2022, le pays fait régulièrement face à une inflation (5,8 % en 2022 et 4,1 % en 2023) qui renforce sa fragilité.

La forte croissance démographique dans un contexte de faibles indicateurs de développement humain (le Tchad se classe 190^e dans l'indice de développement humain (IDH) pour l'année 2021 du PNUD) et de croissance économique difficile peut compromettre le développement économique du pays et, dans un contexte de faible urbanisation, augmenter la pression sur les ressources naturelles exacerbant ainsi les risques de conflits. Le Tchad a des frontières communes avec la République centrafricaine, le Soudan, le Niger, le Nigeria et la Libye. La situation des pays voisins a un impact direct sur la stabilité des communautés tchadiennes, qui partagent des langues, des cultures et des modes de production communs.

Pour Gagné, Desbiens et Blouin (2004), les conditions socio-économiques difficiles sont souvent associées à davantage de facteurs de stress pour les familles et à des situations sociales plus pénibles marquées par l'isolement et le manque de soutien. Ces facteurs influencent le climat familial et affectent la qualité des relations entre les enfants et les parents, créant ainsi plus d'instabilité et de vulnérabilité dans ces familles. Un enfant dont les parents n'ont pas les ressources nécessaires et suffisantes pour subvenir à tous ses besoins peut ressentir qu'il subit son environnement. L'hostilité environnementale ressentie par l'enfant peut entraîner chez lui une attitude défaitiste, avec l'idée qu'il n'est pas en son pouvoir de changer les choses.

Comme le soulignent Luckham et al. (2001), les conflits armés ont été de loin la principale cause de pauvreté et de misère humaine en Afrique, affectant plus de la moitié des pays du continent. Selon l'UNICEF (2016), de nombreux jeunes et enfants parmi les plus pauvres vivent dans des zones à risque élevé telles que celles exposées aux inondations, sécheresses et conflits. Les carences d'apprentissage et de développement des capacités qui en résultent chez ces jeunes augmentent, à long terme, leur risque de chômage, de précarité et d'autres difficultés économiques et sociales, selon le Groupe de référence (CPI 2010).

1.9.5 Destruction des infrastructures scolaires

Pour Akresh et al. (2011), il est largement reconnu que les conflits armés accentuent et exacerbent un certain nombre de facteurs qui entraînent la détérioration de l'état institutionnel, éducatif et sanitaire des apprenants. La liste de ces mécanismes comprend le stress psychologique des élèves, la médiocrité des soins de santé et l'assainissement de l'environnement, la désintégration des familles, la sécurité alimentaire inadéquate des ménages, la mauvaise alimentation, l'insuffisance des services de santé et les pratiques inadéquates en matière de ressources éducatives. Les conflits armés entraînent l'effondrement des services

d'éducation dans les zones affectées, souvent sous la forme d'attaques ciblées contre les écoles, les enseignants et les élèves, ou l'utilisation et l'occupation militaire des écoles par les forces armées. Les enfants scolarisés dans les zones de conflit sont vulnérables, les filles étant particulièrement touchées par les risques d'attaques et de violences sexuelles. Les conflits armés ont des impacts profonds et dévastateurs sur les infrastructures scolaires.

En temps de guerre, les écoles deviennent souvent des cibles directes, ce qui entraîne des destructions massives et met en péril la sécurité des élèves, des enseignants et du personnel scolaire. Les bâtiments scolaires, les équipements, les fournitures et les ressources pédagogiques sont endommagés, voire complètement détruits, ce qui rend difficile, voire impossible, la continuité de l'éducation. De plus, les conflits armés entraînent généralement le déplacement massif de populations, ce qui peut surcharger les infrastructures scolaires restantes et aggraver les conditions d'apprentissage. Les élèves sont confrontés à des traumatismes, à des perturbations dans leur scolarité et à un accès limité, voire interdit, à l'éducation. Les enseignants eux-mêmes peuvent être contraints de fuir ou de se trouver dans des situations dangereuses, ce qui compromet la qualité de l'enseignement et l'encadrement des élèves. En fin de compte, les conflits armés nuisent gravement au droit à l'éducation des enfants, compromettant leur avenir et perpétuant un cercle vicieux de violence et d'ignorance. Il est crucial de protéger les infrastructures scolaires, de garantir un accès sûr et équitable à l'éducation en temps de crise et de reconstruire rapidement les systèmes éducatifs après un conflit pour favoriser la paix, la stabilité et le développement à long terme.

1.10. LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Concernant les facteurs qui influencent l'apprentissage, selon Pauline Minier nous trouvons que ces facteurs sont internes et externes tous liés à l'apprenant.

D'abord nous présentons des facteurs d'ordre internes avant de passer aux facteurs d'ordres externes.

1.10.1 Les facteurs interne

1.10.1.1. D'ordre affectif

La dimension affective demeure donc un aspect important en éducation à la fois pour l'enseignement et pour l'apprentissage. Incarnée par les professeurs et les élèves, cette dimension représente les désirs, les sentiments, les aspirations et les besoins de part et d'autre. Un enseignement efficace se fait à travers un lien affectif. Ainsi, il ne faut pas s'étonner de la profondeur des relations affectives qui se nouent entre professeurs et élèves. Dans un certain

nombre de cas, les élèves considèrent leurs professeurs comme des figures parentales et établissent avec eux des relations dans ce sens (Fourez 1998).

L'enseignant qui réussit à bien faire passer le contenu de son cours sera souvent celui qui a d'abord pris le temps d'établir une relation de confiance avec les élèves de sa classe. Ainsi, l'élève qui se sent apprécié par son enseignant viendra à l'école sans crainte d'être critiqué ou abaissé s'il éprouve des difficultés. La relation affective entre élèves et enseignant est très importante dans le contexte scolaire et notamment dans les apprentissages. « Le rapport au maître peut être à l'origine d'une évolution ; c'est un point d'ancrage pour une action ayant pour ambition de faire évoluer la pensée de l'élève et, éventuellement, ses résultats scolaires » (Espinoza, 2003).

Felouzis (1997) souligne que « la relation entre élèves et professeurs constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité ». Cela signifie qu'il existe une relation affective entre l'enseignant et les élèves. Il entend par lien intersubjectif un lien ou un fonctionnement psychique qui unit les individus entre eux dans un système où il y a une continuité relationnelle et affective. C'est pourquoi, dans la relation pédagogique que les enseignants entretiennent avec leurs élèves, les affects sont importants à prendre en compte dans le processus d'apprentissage. Dans cette optique, une relation enseignant-élève de qualité est une relation de confiance, dans laquelle se retrouvent intimité, proximité, communication, partage et affects positifs (Wentzel, 2012). Il s'agit d'une relation permettant à l'élève d'avoir un soutien émotionnel (Pianta, 1998), dans laquelle l'enseignant est sensible et à l'écoute des signaux de l'enfant, et où ses réponses apportent chaleur émotionnelle et acceptation (Myers & Pianta, 2008).

Les conséquences sociales des systèmes éducatifs inefficaces préoccupent les chercheurs et les enseignants de tous les niveaux. Beaucoup parmi eux considèrent que l'un des objectifs d'un véritable éducateur est d'aider les élèves à atteindre leurs potentialités en tant qu'apprenants et en tant que personnes, ce qui implique nécessairement la prise en compte de la dimension affective. On entend par affectif un large domaine qui comprend les sentiments, les émotions, les croyances et les attitudes, et qui conditionne de manière significative notre comportement.

1.10.1.2. La motivation

Selon La Garanderie (1991), la motivation ne s'actualise que si elle repose sur une démarche consciente. Il serait nécessaire que la conscience soit impliquée directement dans ce

processus. La personne devient motivée lorsqu'elle découvre des motifs personnels pour se mettre en mouvement et qu'elle s'identifie concrètement à ces motifs. Il s'agit d'une démarche lucide s'élaborant avec des moyens vers un objectif à atteindre. On peut donc construire sa motivation, la développer et la nourrir consciemment. Dès que la finalité est invoquée et que l'on décide de s'investir avec des actions concrètes, on trouve du plaisir à s'engager.

La motivation est l'essence de l'apprentissage. D'après Archambault et Chouinard, la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit, et à persévérer devant les difficultés. En effet, la motivation donne l'envie d'accomplir des tâches, d'apprendre de nouveaux savoirs et d'avancer dans le processus d'apprentissage. La motivation est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan & Deci, 2000).

Les recherches sur la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage cité par (Vianin, 2006). Selon Barbeau, Montini & Roy (1997), la motivation devient le carburant qui produit l'énergie pour apprendre. Ces auteurs dégagent deux composantes essentielles pour s'engager dans un processus de motivation : le regard que porte l'élève sur lui-même, puis sa façon d'envisager la tâche d'apprendre. Dans leur analyse, Barbeau, Montini & Roy exposent cinq variables agissant sur la motivation des élèves : la perception de la compétition à acquérir, la perception de la compétence à utiliser les connaissances, la perception sur le pouvoir de contrôler les événements scolaires, l'engagement cognitif et la participation en classe. À son tour, André (1998) résume aussi la motivation comme l'engagement, la participation et la persévérance de l'élève dans une tâche.

1.10.1.3. L'attention

L'attention est centrale dans les apprentissages. Rendre les apprentissages efficaces est un sujet très important et intéressant, mais aussi très vaste. L'attention apparaît comme une évidence, un des leviers principaux d'apprentissage. L'attention est en effet primordiale. S'il n'y

a pas attention des élèves, il n'y a pas apprentissage possible. L'attention est en quelque sorte comme la base, le prérequis de tout apprentissage.

Dans le langage le plus courant, le mot attention est utilisé dans de multiples circonstances : "Fais attention, tu vas te brûler." Le terme attention est défini comme recouvrant l'ensemble des processus qui permettent à l'élève de traiter les informations pertinentes dans son environnement visuel ou auditif (Berthier et al., 2021). Afin de préciser cette définition, Meirieu (2021) ajoute que l'attention comporte à la fois une dimension de mobilisation de vigilance, d'intentionnalité et d'application. D'un point de vue scientifique, l'attention correspond à la manière dont le cerveau gère un événement extérieur (un son, une image, une odeur) ou intérieur (une pensée ou un sentiment) puis porte et maintient cet événement à un certain niveau de conscience (Troubles cognitifs). Par ailleurs, l'attention se base sur les stimuli sensoriels (auditifs, visuels, olfactifs, tactile) qui seront transmis vers le cerveau. En prenant en compte les éléments de cette définition, nous pouvons noter que l'attention est essentielle aux activités cognitives d'une personne.

Nous pouvons compléter ces définitions par celle de James (cité par Mialet, 1998), l'un des premiers auteurs à définir les contours de l'attention. Pour lui, l'attention c'est prendre possession par l'esprit, sous une forme vive et claire, d'un objet ou courant de pensée parmi tous ceux qui paraissent se présenter simultanément. Autrement dit, c'est lorsque nous arrivons à nous focaliser sur un objet ou un courant de pensée, alors que plusieurs autres sont disponibles. Il complète, par ailleurs, sa définition en ajoutant "focalisation, concentration de la conscience sont de son essence. Cela implique se retirer de certaines choses pour en traiter d'autres efficacement" (James, cité par Mialet, 1998). Par ces propos, il indique que l'attention est basée sur la focalisation de ce qui arrive à la conscience et ainsi, il faut faire abstraction de certains éléments pour arriver à concentrer sa conscience sur d'autres. De ce fait, sa définition est plus complète que celle donnée dans les troubles cognitifs.

1.10.2. Les facteurs externes

1.10.2.1. Le climat familial

La chaleur, le soutien, la valorisation et le sentiment d'appartenance familiale que l'apprenant trouve dans sa famille apparaissent comme des éléments à partir desquels il se construit une identité et un projet personnel (Cloutier, 1996). C'est dans cette première cellule que s'élabore la compréhension du monde social. Conservant une grande importance à

l'adolescence, l'apprenant doit néanmoins sortir du cadre familial et se construire une vie sociale autonome.

Pour Gordon (2001), la famille joue un rôle crucial dans l'éducation des enfants, car elle en est la première responsable. L'influence de la famille semble donc importante dans tout processus éducatif, mais est fonction du climat qui y règne, selon Gesell (1999). L'implication et le soutien des parents ont probablement un impact sur le rendement de leur enfant à l'école. Pour Larivée (2011), l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est reconnue dans la documentation scientifique comme étant un facteur favorisant la réussite. Dans la même ordre d'idée, Henderson et Mapp (2002) montrent que l'implication des parents dans le processus scolaire de leur enfant au préscolaire, au primaire et au secondaire est considérée comme essentielle à la réussite scolaire.

L'implication des parents suppose donc des relations plus ou moins soutenues avec les autres acteurs responsables de l'éducation de leur enfant, particulièrement les enseignants (Larivée, 2011). L'environnement dans lequel évolue un enfant est un paramètre important si l'on considère que ce milieu peut miner ou consolider son estime de soi, ses habilités sociales et son développement comportemental. L'implication et les soutiens des parents auront probablement un impact sur le rendement scolaire. L'implication parentale est décortiquée de différentes façons, selon le point de vue de différents acteurs, mais toujours à cheval entre la maison et l'école. Selon Potvin et al. (1999), il y aurait deux grandes composantes à cette implication : le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. Le style parental réfère à l'éducation à l'intérieur de la famille (McAndrew, 1988), aux pratiques sociales familiales (Meirieu, 1997), à la socialisation générale en famille (valeurs inculquées, limites établies, proximité des parents à l'endroit de l'enfant, soutien à l'autonomie, etc.).

Quant à la participation parentale au suivi scolaire, elle concerne essentiellement les différentes formes de contact avec l'école (communication, déplacement, participation) et le suivi scolaire à la maison (une certaine supervision du travail scolaire, les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire). La participation scolaire du parent peut aller au-delà du suivi de la scolarité de son enfant : aide à la conduite d'activités d'enseignement en classe, organisation d'activités à l'échelle de l'école, gestion de services tels que la bibliothèque, différents types de bénévolat, participation à des structures décisionnelles comme le conseil d'établissement, etc. (Epstein, 1987 ; McAndrew, 1988 ; Young, 1999).

1.10.2.2. Environnement scolaire

Des études sur l'efficacité des établissements d'enseignement mettent en évidence le fait que l'apprentissage nécessite un environnement qui favorise l'ordre et la coopération, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des classes (Jennings & Greenberg, 2005). Dans les établissements efficaces, les activités et les résultats scolaires des élèves revêtent une grande importance autant pour les enseignants que pour les élèves eux-mêmes (Pressley & Pearson, 2002). Le climat de l'établissement dépend non seulement des normes et des valeurs, mais aussi de la qualité des relations entre les élèves et les enseignants, ainsi que de l'ambiance générale (OCDE, 2013). Des études ont montré que les élèves, notamment s'ils sont issus d'un milieu défavorisé, apprennent davantage et souffrent moins de problèmes de discipline lorsqu'ils estiment que leurs enseignants sont à leur écoute (Gamoran, 1993) et lorsqu'ils entretiennent des liens affectifs forts avec leurs enseignants (Johnson & Elder, 2004). Ces relations positives favorisent la transmission du capital social, créent des environnements d'apprentissage communs et encouragent enfin l'adhésion à des valeurs propices à l'apprentissage (Birch & Ladd, 1998).

Un environnement éducatif favorable, comprenant des enseignants compétents, des ressources pédagogiques adaptées, des infrastructures adéquates et un climat scolaire positif, peut avoir un impact important sur la motivation, l'engagement et les performances des apprenants. Lorsque les élèves évoluent dans un environnement où ils se sentent soutenus, respectés et en sécurité, ils sont plus susceptibles de s'investir davantage dans leurs études, de développer leur plein potentiel et d'atteindre des résultats académiques satisfaisants. Un environnement scolaire inclusif, où la diversité est valorisée et où les différences sont célébrées, favorise un sentiment d'appartenance et de bien-être chez les élèves, ce qui peut stimuler leur confiance en eux et leur désir d'apprendre. De plus, la qualité des interactions entre les élèves, les enseignants et le personnel scolaire, ainsi que la promotion de valeurs telles que la collaboration, la responsabilité et le respect, sont des éléments clés pour créer un environnement propice à l'épanouissement académique et personnel des apprenants.

1.11. POLITIQUE EDUCATIVE AU TCHAD

La politique éducative fait référence à l'ensemble des règles, réglementations et lignes directrices qui régissent l'offre d'éducation dans un pays. La politique éducative vise à garantir que chaque citoyen ait accès à une éducation de qualité et que le système éducatif soit efficient, efficace et équitable. La politique éducative s'intéresse également à des questions telles que l'élaboration de programmes scolaires, la formation des enseignants et la fourniture de ressources pédagogiques. Nous empruntons à Louis Legrand quelques définitions d'une

politique éducative. Selon lui, « la politique, en générale, se définit comme la direction d'un Etat et la détermination des formes de son activité. Elle est aussi l'ensemble des affaires qui intéressent l'État et la manière de les conduire ».

La politique éducative au Tchad repose sur plusieurs axes tels que l'accès à l'éducation, la qualité de l'enseignement, la formation des enseignants, l'adéquation entre le système éducatif et les besoins du marché du travail, ou encore l'égalité des chances pour tous les enfants, quelque soit leur milieu social ou géographique. Au-delà de la politique éducative prônée par les gouvernements, le système éducatif tchadien est confronté à de nombreux défis. Le pays fait face à des problèmes tels que les conflits, le manque d'infrastructures éducatives adéquates, le manque d'enseignants de qualité, le faible taux de couverture scolaire, les inégalités entre les sexes, etc. Face à cette situation, les troubles politiques viennent entraver le développement du secteur de l'éducation.

Conscient de la situation, le gouvernement tchadien cherche à palier cette insuffisance par la création des universités et des instituts de formations professionnelles mais le problème des ressources humaines se pose. Par ailleurs, le Tchad a signé des accords culturels et scientifiques avec certains États de la sous-région d'Afrique Centrale, en l'occurrence la République du Cameroun, pour permettre à ses ressortissants de bénéficier des enseignements universitaires et professionnels adéquats. Mais le problème de financement d'études reste à résoudre. Aujourd'hui, beaucoup d'étudiants tchadiens se sont inscrits dans les universités camerounaises. Tous ces étudiants ne bénéficient ni de subvention ni de bourse d'études de la part du gouvernement tchadien.

1.12. LE GENRE

Le genre (issu de l'anglais gender) est un concept sociologique, utilisé dans une acception différente de la grammaire. Il se traduit en français par : *rapports sociaux des sexes* ou encore *rapports socialement et culturellement construits entre femmes et hommes*. Lorsqu'on parle de genre, on parle du sexe social construit socialement par la socialisation, et qui induit certains comportements ou certaines attitudes Butler (2005). Le genre est une notion qui fait référence à une construction politique et sociale de la différence des sexes. Il est interactif et transversal, il opère dans toutes les sphères de la société. Autrement dit, le genre renvoie à la classification sociale et culturelle entre masculin et féminin.

Le concept genre sous-entend que le rapport entre femmes et hommes est construit par l'ensemble du processus de socialisation. (Delphy, 2002 ; Simone de Beauvoir, 1949). Pour

reprendre Simone de Beauvoir « on ne naît pas femme, on le devient, de même on ne naît pas homme », mais on le devient par l'ensemble du processus de socialisation familiale, scolaire, professionnelle. En effet, le genre permet d'analyser les choses en mettant en évidence que les rapports entre hommes et femmes sont des rapports sociaux, ils sont le fruit d'une construction sociale, ils ne sont pas « naturels ».

Le genre renvoie aux catégories sociales (féminin et masculin) et se réfère aux différences sociales et aux relations sociales entre les hommes et les femmes. Ce qui signifie que le genre se réfère aux rôles et responsabilités des femmes et hommes que construit la société au sein d'une culture ou dans un espace donné. Ces rôles subissent l'influence des perceptions et attentes découlent de facteurs culturels, politiques, écologiques, économiques, sociaux et religieux, ainsi que des coutumes, des lois, de la classe sociale, de l'ethnie et de préjugés individuels ou institutionnels. Cependant, il faut noter que les attitudes et les comportements des genres sont appris et peuvent être modifiés.

Assurer à tous l'égalité des chances en matière d'éducation demeure un défi partout dans le monde. L'objectif de L'ODD 4 sur l'éducation et le cadre d'action Education 2030 mettent en avant l'inclusion et l'équité comme les fondements d'une éducation de qualité. La convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et d'autres traités internationaux sur les droits humains interdisent toute exclusion ou restriction dans les possibilités d'éducation, qui serait fondée sur des différences socialement acceptées ou perçues, telles que par le sexe, l'origine, ethnique, sociale, la langue, la religion, la nationalité, le statut économique, les aptitudes.

Depuis le lancement du mouvement de « Education Pour Tous » (EPT) en 1990, le phénomène de la scolarisation de la jeune fille est devenu une préoccupation permanente dans les sociétés africaines en général et au Tchad en particulier. En effet, il existe encore selon certains auteurs des disparités dans le processus de la scolarisation des jeunes filles dans les sociétés africaines.

L'éducation de la jeune fille est en théorie la responsabilité de la communauté, mais en pratique l'affaire de la mère, de la grand-mère ou des filles du même groupe d'âge (Fonkoua, 2006). La sagesse des anciens et la volonté des chefs de clan régissent les normes d'apprentissage et le vécu en collectivité des filles et des jeunes garçons. Selon Fonkoua (2006, p.7), « *on peut observer pour le monde africain traditionnel que la femme est reconnue essentiellement dans la société comme donneuse de vie et nourricière* ». Ceci revient à dire que

pour ces deux dimensions, la femme mérite un grand respect et une formation appropriée qui lui permettraient d'être le complément de l'homme et le symbole de la continuité dans la famille et la société. Dans cette perspective, la femme est surtout reconnue comme instrument de perpétuation de la famille, car, c'est à elle que revient le rôle d'accoucher les enfants et les éduquer. Tandis que le devoir de l'homme sera de protéger sa famille et de la nourrir.

Dans le contexte du développement, la scolarisation de la jeune fille est un phénomène qui a le mérite d'être abordé pour mieux cerner et situer sa place et son rôle dans le développement et lutter contre les disparités. Il s'agit là des défis réels pour la politique d'équité de la qualité de l'éducation réclamée par l'EPT.

1.12.1. Le genre et l'éducation au tchad

La scolarisation des filles au Tchad reste un défi central en termes d'équité (accès, achèvement, participation aux filières scientifiques et technique) et les ressources manquent pour pouvoir étendre les interventions porteuses de changement mises en œuvre dans certains programme et projets. Il est identifié en premier lieu des problématiques socioculturelles relatives au statut de la femme : croyances et rites d'initiation discriminatoires, mariages précoces et forcés et grossesses non désirées, excision, surcharge des tâches domestiques et champêtre, ignorance des potentialités des filles à l'école, la faible éducation sexuelle des filles et les tabous autour de l'hygiène menstruelle, etc.

Le système éducatif tchadien est régi par la Loi fondamentale (Constitution), la Loi 16 de 2006 portant orientation du système éducatif tchadien et ses textes d'application. Selon cette loi l'éducation est un droit pour tout citoyen tchadien et que l'État garantit l'éducation aux enfants de 6 à 16 ans, sans distinction de sexe, d'origine sociale, raciale, ethnique ou religieuse. La Loi précise également que l'éducation est une priorité nationale « absolue » et gratuite, bien qu'elle prévoie la contribution des bénéficiaires et des communautés. En outre, la loi de 2006 promeut la scolarisation des filles par la levée des stéréotypes et autres pesanteurs socio-culturelles et économiques entravant le plein épanouissement de la fille et de la femme dans le processus de l'apprentissage. Le Tchad a aussi souscrit à tous les instruments internationaux relatifs aux droits de l'enfant et s'est engagé à les respecter telles que la Convention relative aux droits de l'enfant et celle de lutte contre les discriminations à l'égard de la femme.

De nombreuses initiatives ont été prises dans le souci d'améliorer la scolarisation des filles mais la situation est loin de s'améliorer. Au regard de cette situation, il est à noter que beaucoup de sous-secteurs tels que le préscolaire est sous développée (2%), l'enseignement

primaire (43 %), le mieux fréquenté et l'enseignement secondaire est très peu fréquenté. Les filles représentent 12% au secondaire premier cycle et 5% pour le secondaire deuxième cycle, (DAI, 2021).

Ces disparités favorisent l'exclusion des enfants appartenant à certains groupes socio économiques, comme ceux en situation de handicap et les filles. Ces inégalités sont présentes dans tous les domaines et représentent un défi au respect des droits des filles et des femmes et au développement du pays (DAI, 2021). Selon SIGI 2020, le Tchad présente les taux les plus alarmants d'inégalité de genre.

Ces inégalités entre les sexes s'accroissent au fur et à mesure que l'on avance dans le système éducatif, ce qui se traduit par une diminution du nombre de filles passant du primaire au collège et une baisse encore plus marquée du passage du collège au lycée. Au Tchad, seulement 13,3% des filles ont achevé le premier cycle du secondaire en 2019, et 10,3 % le second cycle du même niveau. Le taux de redoublement des filles de 16,2%, le taux de transition des filles est de 63,3% et le taux de réussite des filles est de 84,05 en 2022 tout niveau confondu à l'échelle nationale est d'après l'annuaire statistique.

La scolarisation des filles au Tchad reste un défi central en termes d'équité (accès, achèvement, participation aux filières scientifiques et technique) et les ressources manquent pour pouvoir étendre les interventions porteuses de changement mises en œuvre dans certains programmes et projets. Il est identifié en premier lieu des problématiques socioculturelles relatives au statut de la femme : croyances et rites d'initiation discriminatoires, mariages précoces et forcés et grossesses non désirées, excision, surcharge des tâches domestiques et champêtre, ignorance des potentialités des filles à l'école, la faible éducation sexuelle des filles et les tabous autour de l'hygiène menstruelle, etc.

L'éducation est un droit fondamental et un levier essentiel pour le développement d'une nation. Au Tchad, le système éducatif fait face à de nombreux défis qui entravent son efficacité et sa portée (Hagam S, 2001, p. 24). Si les inégalités d'éducation et d'accès à la scolarisation des filles ne sont pas des questions nouvelles, les préoccupations liées à la mise en œuvre d'une égalité effective et ciblée entre filles et garçons à l'école s'instituent comme priorité politique depuis les années 1980 (Jaoul-Grammare, 2018 ; Rouyer et al., 2014).

Selon les dernières statistiques, une grande partie de la population tchadienne n'a pas accès à une éducation de base, et les disparités entre les zones urbaines et rurales sont particulièrement marquées (République du Tchad, 2023). Dans ce contexte général, l'éducation des filles

représente un enjeu crucial. Historiquement, les filles ont été désavantagées en matière d'accès à l'éducation, souvent reléguées aux tâches domestiques ou mariées jeunes, ce qui limite leurs opportunités d'apprentissage (Enquête de terrain, 2024). Les normes culturelles et sociales jouent un rôle déterminant dans cette dynamique, renforçant des stéréotypes qui privilégient l'éducation des garçons. Cependant, il est largement reconnu que l'éducation des filles est non seulement un droit humain, mais également un moteur de développement socio économique (UNESCO, 2021).

Des études montrent qu'une éducation de qualité pour les filles contribue à réduire la pauvreté, à améliorer la santé familiale et à favoriser la participation des femmes dans les processus décisionnels. Les campagnes de sensibilisation ont également joué un rôle significatif dans le changement des mentalités au sein des communautés. Une meilleure compréhension de l'importance de la scolarisation des filles contribue à réduire les mariages précoces et d'autres pratiques néfastes. Parallèlement, l'intégration croissante de la technologie dans le domaine éducatif offre des opportunités sans précédent, notamment l'accès à des ressources numériques pour les filles vivant dans des zones rurales. Cela élargit leur horizon d'apprentissage et facilite leur engagement scolaire. Un autre aspect essentiel est le rôle accru des femmes dans l'éducation.

L'éducation des filles au Tchad demeure confrontée à de nombreux défis qui limitent l'accès et la réussite scolaire. Pour mieux comprendre cette situation, il est essentiel d'analyser les statistiques récentes ainsi que les études menées sur le terrain ainsi que les initiatives en cours. Selon les données de l'UNESCO (2021) et du Ministère de l'Éducation nationale (2023), le taux d'inscription des filles dans l'éducation primaire a connu une légère augmentation au cours des dernières années, atteignant environ 60 % en 2022. Cependant, ce chiffre reste bien en dessous de celui des garçons, qui s'élève à environ 75 %. En ce qui concerne l'éducation secondaire, le taux d'inscription des filles chute dramatiquement, avec seulement 30 % d'entre elles poursuivant leurs études au-delà du primaire. Le taux de décrochage scolaire est également préoccupant. De nombreuses filles quittent l'école avant d'avoir terminé leur cycle éducatif en raison de divers facteurs, notamment la pauvreté, le mariage précoce et les responsabilités domestiques (Figure 1). Selon une étude menée par le Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA, 2022), près de 40 % des filles abandonnent leurs études avant la fin du primaire.

1.12.2. Stéréotypes et relations de genre en contexte scolaire tchadien

Les stéréotypes, idées implicitement véhiculées par la société, sont un ensemble de représentations, de caractéristiques, que l'on attribue communément à un individu d'après son appartenance à un groupe (McGarty et al., 2002). Les critères de catégorisation peuvent être de natures différentes : identité religieuse, politique, ethnique, sexuelle ; appartenance à une classe sociale, apparence physique. Lorsque ces stéréotypes concernent des croyances sur les filles et les garçons en tant qu'individus appartenant à une des deux catégories, on parle de stéréotypes de genre. Si la notion de sexe différencie les hommes et les femmes d'un point de vue biologique, la notion de genre constitue quant à elle un système de normes sexuées, exclusivement construit par les rapports sociaux qui déterminent et hiérarchisent le féminin et le masculin (Collet, 2016).

De nombreux acteurs et milieux (famille, école, travail, ami·es...) sont impliqués dans le développement de chaque individu : c'est le processus de socialisation de genre. Ces influences plurielles induisent une construction identitaire différenciée qui, dans le cadre scolaire, a un effet direct sur l'orientation et les parcours scolaires des filles et des garçons (Mieyaa et al., 2012). Les enfants apprennent ainsi très tôt à être conformes aux normes sexuées en usage dans la société, et lorsqu'ils entrent à l'école, ils et elles ont déjà bien assimilé le fonctionnement du système de genre (Collet, 2016, Coste et al., 2008). Si l'école est le lieu de transmission des savoirs, c'est aussi celui de l'apprentissage à être une fille/un garçon et à devenir une femme/un homme en adéquation avec les représentations figées que notre société assigne à chacun des deux sexes (Gaussel, 2016).

Certains travaux s'accordent également à dire que ces différences ont tendance à s'accroître avec l'âge pour devenir plus marquées durant le secondaire (Duru-Bellat, 2016). D'autres études mettent en exergue un possible « développement avec l'âge de la compréhension des dynamiques de statut liées au genre », allant de la prise de conscience des inégalités à la compréhension plus globale du système de genre (Sicard, 2019, p. 210).

CHAPITRE 2 : LES THÉORIE EXPLICATIVES

2.1. LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL (ALBERT BANDURA, 1977)

L'être humain est par nature social. Dès son plus jeune âge, il a besoin d'être en contact avec les autres pour apprendre et se développer harmonieusement. Si les enfants se construisent grâce au tissu social qui les entoure, il semble logique de considérer qu'un individu (adulte) bénéficie tout autant de la présence d'un groupe. C'est en tout cas ce qu'avance la théorie de l'apprentissage social.

La théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura dit que l'apprentissage social est un apprentissage informel qui se déroule par l'observation, l'imitation et la modélisation. La théorie de l'apprentissage social montre que les êtres humains ont tendance à apprendre plus efficacement dans un groupe. Lorsque nous travaillons ensemble, nous conservons plus d'informations, notre processus cognitif est plus engagé et nous avons l'occasion de nous enseigner les uns des autres et de consolider davantage les connaissances que nous acquérons. L'apprentissage social, également appelé apprentissage vicariant, fait référence au processus par lequel les individus acquièrent de nouvelles connaissances, compétences et comportements en observant et en imitant les actions, les attitudes et les résultats des autres. Ce concept repose sur l'idée que les individus peuvent apprendre non seulement par des expériences directes, mais aussi en observant les expériences des autres et en tirant des leçons de leurs actions et de leurs conséquences. Cet apprentissage est souvent influencé par des modèles significatifs tels que des parents, enseignants, des pairs, des figures médiatiques ou tout individu dont les actions sont observées. Les observations de ces modèles peuvent influencer la manière dont les comportements sont appris et adoptés. De plus, la réaction positive et négative des modèles observés peut renforcer ou dissuader l'adoption de certains comportements. L'apprentissage social met en lumière l'importance de l'observation, de la répétition et de l'interaction avec autrui dans le processus d'acquisition de nouveaux comportements et compétences. Ce concept a des implications dans divers domaines tels que l'éducation, la psychologie, etc.

2.2. CONTEXTE HISTORIQUE ET DEFINITION DE LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

2.2.1. Cotexte historique

Dans les années 50-60, époque où le béhaviorisme était le courant dominant, Bandura est enseignant à l'Université de Stanford depuis 1953 et fait partie de la génération charnière des chercheurs né-béhavioristes et précognistes, tels que Brumer et Kelly qui introduisent de nouvelles variables au schéma « stimulus-réponse » de l'apprentissage. À la fin des années 60,

Bandura deviendra l'un des principaux théoriciens de l'apprentissage social dont les avancées par rapport aux autres courants vont être marquantes. Albert Bandura est l'un des principaux théoriciens de la théorie de l'apprentissage social vers la fin des années 1960. Parti des bases behavioristes (S-R), il va vite se détacher au profit du cognitivisme. La théorie de Bandura met en avant les facteurs cognitifs et sociaux comme étant les déterminants du comportement. Pour lui, l'être humain fait son apprentissage c'est-à-dire l'acquisition de compétence et de connaissance, en faisant aussi appel à des mécanismes internes, donc le cerveau, ou des processus mentaux non directement observables. C'est pourquoi Bandura a basé ses recherches sur la théorie de l'apprentissage vicariant, le processus de symbolisation et le processus autorégulateur.

2.2.2. Définition de la théorie de l'apprentissage social

L'apprentissage peut se définir comme étant le processus d'acquisition, par un animal ou un humain, de connaissances ou de comportements nouveaux sous l'effet des interactions avec l'environnement (Larousse, 2010). Sillamy (1999) définit l'apprentissage comme ‘ ‘ un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec son milieu. Il est indissociable de la maturation psychologique et de l'éducation.

La théorie de l'apprentissage social est donc fondée sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions. Bandura (1980) soutient qu'à partir de l'observation d'autrui, l'individu se fait une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Ensuite, il se sert de cette information pour guider son action de reproduction du comportement, ce qui lui permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles. Pour Bandura, les enfants observent les personnes qui les entourent se comporter de diverses manières. Pour lui, les individus observés sont appelés des modèles. Albert Bandura montre que dans la société, les enfants sont entourés des nombreux modèles influents, tels que les parents au sein de la famille, les amis au sein de leur groupe de pairs et les enseignants à l'école. Ces modèles fournissent des exemples de comportement à observer et à imiter. Les enfants prêtent attention à certaines de ces personnes (modèles) et encodent leur comportement plus tard, ils peuvent imiter (c'est-à-dire copier) le comportement qu'ils ont observé.

Albert Bandura a proposé sa théorie pour expliquer comment les individus apprennent par le biais de l'observation et de limitation. Sa recherche a mis en lumière le rôle des modèles significatifs du renforcement vicariant (conséquences observées chez autrui) et des processus cognitifs tels que l'attention, la rétention, la reproduction et la motivation dans le processus d'apprentissage social. Pour Carré (2004), la théorie de l'apprentissage social tente d'expliquer

le comportement humain en termes d'interaction continue entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. C'est dans le processus du déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d'influencer leur propre destinée ainsi que les limites de l'auto direction. Une telle conception du fonctionnement humain ne fixe pas les individus dans le rôle d'objets dénués de tout pouvoir et entièrement à la merci de l'environnement non plus qu'elle les établit comme des gens libres qui peuvent déterminer entièrement leur propre devenir. Les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre. Cette théorie a élargi notre vision de l'apprentissage en mettant en lumière le rôle central de l'observation et de l'interaction sociale dans le développement des compétences et des comportements humains. Cette théorie continue d'être étudiée et appliquée dans les contextes variés à travers le monde pour comprendre et améliorer les processus d'apprentissage Bandura (1980).

En effet, selon Albert Bandura, lorsque l'on parle d'apprentissage, il y a trois (3) comportements qui interagissent de manière mutuelle : c'est ce qu'on appelle le déterminisme réciproque ou la réciprocité triadique. Ces trois (3) composantes sont donc : la personne, l'environnement et le comportement. Par conséquent, l'environnement influe sur le sujet et son comportement, mais le sujet influe aussi sur l'environnement au travers de son comportement et le comportement sur le sujet lui-même. Nous apprenons donc en observant les autres et notre environnement. Non seulement nous apprenons par récompenses ou punitions comme le postulaient les comportementalistes, mais la simple observation produirait déjà en nous certains effets d'apprentissage sans avoir besoin de renforts directs.

2.3. LES PRINCIPAUX ASPECTS DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

Cette théorie repose sur trois principaux piliers : le rôle des processus vicariant, symboliques et autorégulateurs.

2.3.1. Apprentissage vicariant ou par modelage.

L'apprentissage vicariant, ou par 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 observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. Selon Bandura (1980), ce processus comporte quatre facettes : l'attention, la mémorisation, la reproduction, et la motivation.

- L'attention : ce processus implique qu'il faut au modèle un comportement à observé. En effet, l'individu se doit d'être attentif pour pouvoir reproduire le comportement ; l'attention implique que l'individu ne doit pas être perturbé dans son observation. En plus d'être attentif, il doit faire une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extraire ceux qu'il juge importants dans son observation.
- La mémorisation : c'est la capacité à retenir les informations observées. Si les individus sont influencés dans leur observation par leur expérience passée, ou observation passée, ils ne le sont que par celle dont ils se souviennent. Ici, intervient alors ce que Bandura nomme le processus symbolique. L'individu par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé.
- La reproduction : Si on a été attentif au modèle et qu'on a bien enregistré les informations que celui-ci nous a envoyées, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé.
- La motivation : Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si on voit quelqu'un être récompensé ou puni, on reproduira ou non le comportement du modèle observé.

Selon Bandura « à partir de l'observation d'autres nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits plus tard, ce comportement sert de guide pour l'action. Ce sont les premières recherches de Bandura sur l'agressivité qui l'ont aidé à développer la théorie de l'apprentissage social à travers l'apprentissage vicariant qui est la pierre angulaire de cette théorie.

2.3.2. Les processus symboliques

Bandura met l'accent à ce niveau sur le rôle de la cognition tout en valorisant le fait que selon la manière dont l'individu traite l'information, il y aura une influence sur le comportement. Ce deuxième principe renvoie au potentiel humain de « symbolisation » pour pouvoir analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions.

On peut résumer la cognition dans l'apprentissage social à ceci :

- Maintenir un comportement en l'absence de stimulation sociale ;
- Guider le comportement à partir d'observation d'informations recueillies ;
- Résoudre mentalement des problèmes
- Vérifier l'exactitude de la pensée.

2.3.3. Le processus d'autorégulation

Bandura nous décrit trois étapes dans le processus d'autorégulation : l'auto-observation, le jugement et l'auto-réponse.

L'auto-observation, c'est lorsque nous observons nos propres comportements.

Le jugement, c'est le fait que nous comparons nos résultats à des normes existantes, ou lorsque nous rivalisons avec d'autres. Exemple : lorsqu'un élève compare ses résultats avec ceux d'un autre.

L'auto-réponse c'est si nous avons atteint l'objectif de résultat que nous nous étions fixés, nous allons nous récompenser et à l'inverse nous punir si le résultat escompté n'a pas été atteint.

Pour Bandura, l'individu exerce lui-même une influence sur ses actions en interaction dynamique avec son environnement. Ainsi, selon la notion d'autorégulation, le sujet social est capable de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de ses actions par le biais de l'auto-observation et de l'évaluation de ses résultats en rapport avec ceux attendus puis par la comparaison cognitive et la correction de sa ligne de conduite.

2.4. APPORT DE LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIALE

La théorie de l'apprentissage social, développée par Albert Bandura, met en avant l'importance des interactions sociales, des modèles et des influences environnementales dans le processus d'apprentissage. Lorsqu'on l'applique au sujet des apprentissages en milieu difficile et la construction de l'estime de soi scolaire, en particulier chez les jeunes filles, plusieurs liens significatifs peuvent être établis. Tout d'abord, la théorie de l'apprentissage social met en lumière le rôle crucial des modèles sociaux dans la construction de l'estime de soi et des perceptions de compétence. Dans un milieu difficile, les jeunes filles peuvent être exposées à des modèles négatifs ou à des stéréotypes de genre qui influencent leur perception de leurs propres capacités et leur estime de soi scolaire. Par exemple, si elles sont confrontées à des attentes sociales limitées ou à des discriminations liées au genre, cela peut avoir un impact négatif sur leur confiance en elles et leurs performances académiques.

Ensuite, la théorie de l'apprentissage social souligne également l'importance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Dans un milieu difficile, les jeunes filles peuvent être confrontées à des dynamiques sociales complexes qui influencent leur engagement scolaire, leurs motivations et leurs émotions liées à l'apprentissage. Les relations avec les pairs, les enseignants et d'autres figures d'autorité jouent un rôle déterminant dans la construction de leur estime de soi scolaire et dans le développement de leurs compétences académiques.

Enfin, la théorie de l'apprentissage social met en avant la notion d'auto-efficacité, c'est-à-dire la croyance en sa propre capacité à réussir dans une tâche donnée Bandura (1980). Dans un milieu difficile, les jeunes filles peuvent être confrontées à des défis spécifiques qui influent sur leur perception de leur propre efficacité scolaire. Les expériences passées, les encouragements reçus, ainsi que les comparaisons sociales avec d'autres élèves peuvent façonner leur auto-efficacité et donc leur estime de soi scolaire.

En somme, la théorie de l'apprentissage social offre un cadre conceptuel pertinent pour comprendre les mécanismes qui sous-tendent la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles en milieu difficile. Elle met en lumière l'importance des interactions sociales, des modèles et des perceptions d'auto-efficacité dans ce processus, offrant ainsi des pistes pour développer des interventions éducatives visant à soutenir ces apprenantes dans leur parcours scolaire.

2.5. SYNTHÈSE DE LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

La théorie de l'apprentissage sociale, développée par Albert Bandura, offre un cadre pertinent pour comprendre comment les comportements, les attitudes et l'estime de soi se forment et évoluent dans les environnements où les défis sont présents. La théorie de l'apprentissage social repose sur l'idée que l'apprentissage se produit non seulement par l'expérience directe, mais aussi par l'observation et l'imitation des comportements des autres. Bandura a proposé que les individus apprennent en observant les résultats des actions de leurs pairs, particulièrement en ce qui concerne le succès ou l'échec. Ce processus d'observation permet aux apprenants de former des attentes quant aux effets de leurs propres actions.

Dans des environnements difficiles comme ceux rencontrés par les jeunes filles Moussey du Tchad, divers facteurs peuvent influencer leur apprentissage. Les attentes socioculturelles peuvent limiter les opportunités d'éducation pour les jeunes filles. Lorsque les jeunes filles observent des modèles de réussite (par exemple, des femmes qui réussissent malgré les obstacles), cela peut inspirer et motiver leurs propres aspirations.

2.2. THÉORIE DE LA CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE (Francis Debyser 1982 & Robert Galisson 1994)

Pour Anciaux et al. (2013), tout acte d'enseignement se déroule dans un cadre particulier où des acteurs donnés interagissent de manière unique. Dès lors, cet acte ne peut être étudié qu'en prenant en compte ce qu'on appelle son contexte. Il s'agit ici de savoir dans quelle mesure, à quels niveaux et de quelles manières les processus d'éducation interagissent avec les

contextes dans lesquels ils se déploient. En effet, l'idée de contexte ne peut être réduite uniquement à ce qui est extérieur, à ce qui entoure l'objet étudié. Certaines études visent à comprendre comment les enseignants de différentes disciplines scolaires prennent en compte les différents contextes (historique, géographique, écologique, culturel, social) dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'idée selon laquelle l'enseignement peut et doit être adapté au contexte dans lequel il se déroule est fondamentale. L'enseignant, dans sa classe, pratique au quotidien des adaptations, des ajustements de son action en fonction des caractéristiques de l'environnement et des élèves, des incidents qui peuvent survenir. Tout enseignement peut être vu comme contextualisé dans le sens où il se déroule dans des cadres particuliers d'ordre spatial (la classe, l'amphithéâtre, le terrain...), temporel (temps scolaire ou hors temps scolaire) et administratif (l'école, le musée, le club...). Ces exemples sont de natures différentes (pédagogique, institutionnelle, régionale) et sont pourtant parfois désignés sous les mêmes termes de contextualisation de l'enseignement ou encore de contextualisation didactique.

La théorie de la contextualisation didactique est au cœur de plusieurs travaux non seulement en didactique des langues, mais aussi en sciences de l'éducation. La théorie de la contextualisation didactique en tant que telle est relativement récente dans le champ de la recherche en didactique des langues et nécessite, donc, de continuer à être explorée et théorisée. La théorie de la contextualisation didactique fait l'objet d'une construction théorique en évolution ; notamment en didactique des langues, mais aussi en sciences de l'éducation. Par ailleurs, la préoccupation centrale de la théorie de la contextualisation didactique est l'intérêt d'établir un rapport entre didactique et contextes d'enseignement-apprentissage.

2.2.1. Contexte historique et définition

2.2.1.1. Contexte historique

Même si une certaine réflexion sur la contextualisation dans le domaine de la didactique des langues a commencé autour de la notion de contexte et de la « révolution communicative » des années 70 et 80 (Rispaïl & Blanchet, 2011), les premiers apports sur la contextualisation didactique pourraient être attribués à Francis Debyser (1982) et à Robert Galisson (1994). Le premier a posé le problème des transferts pédagogiques en définissant le « transfert de pédagogie » comme « l'introduction, l'exportation, dans un pays quelconque, de savoir-faire et de techniques pédagogiques venues d'ailleurs » (Debyser, 1982). Il s'est interrogé plus particulièrement sur les problèmes posés par les transferts de pédagogie au plan éducatif et

culturel et a affirmé que « l'étrangeté » de la pédagogie transférée d'un pays à un autre pouvait affecter différents niveaux car ces niveaux peuvent être interprétés comme des « niveaux de contexte ». Le deuxième a introduit, dans son texte sur la conformation d'une didactique des langues-cultures en tant que discipline autonome d'autres disciplines, la notion de « contextualisation » de l'enseignement-apprentissage de langues (Galisson, 1994).

Les fondements de cette théorie sont basés sur l'idée que le contexte dans lequel l'enseignement et l'apprentissage ont lieu peut avoir un impact important sur la manière dont les connaissances sont acquises, comprises et retenues. La contextualisation didactique prône une étude, une prise en compte, une exploitation du contexte de la situation d'enseignement-apprentissage. Ce qui nous conduira à questionner les rapports entre contexte et situation d'enseignement/apprentissage. Le contexte n'étant plus considéré comme une notion « de nature à imposer, conditionner, configurer les situations et donc à déterminer les actions (en particulier d'ordre didactique) à mener » (Castelloti, 2014) mais plutôt comme une « notion qui contribuerait à réfléchir les situations et à en proposer des interprétations ». C'est la raison pour laquelle nous parlerons de processus de contextualisation définis comme « l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002), ceci nous permettra d'interroger la place du contexte aussi bien que le rôle des acteurs au sein de la situation d'enseignement apprentissage.

Galisson (1994) est persuadé que l'application de méthodologies incompatibles avec les valeurs, les coutumes et le mode du fonctionnement du système scolaire d'accueil entraîne l'échec des enseignants et par voie de conséquence des apprenants. Pour illustrer son propos, Galisson (1994) cite l'exemple d'un enseignant français de FLE (Français Langue Etrangère) qui tente de mettre en œuvre l'approche communicative dans un pays d'Extrême Orient où la parole est régie par des conventions sociales strictes. Cette expérience a permis à l'enseignant en question, et à l'auteur, de confirmer que les méthodologies « nouvelles » (comme l'a été l'approche communicative à l'époque) ne sont pas automatiquement exportables ou importables et que leur mise à l'épreuve nécessite d'une « étude approfondie du contexte potentiel d'emploi » (Galisson, 1994).

2.2.1.2. Définition de la théorie de la contextualisation didactique

La théorie de la contextualisation didactique est issue du champ de la didactique des disciplines. Elle s'intéresse à la manière dont les connaissances sont construites et enseignées dans un contexte spécifique, en prenant en compte à la fois les aspects disciplinaires et les

caractéristiques des apprenants. Ainsi, la théorie de la contextualisation didactique vise à favoriser l'apprentissage en reliant les savoirs à des situations de la vie réelle ou à des problèmes concrets auxquels les apprenants sont confrontés. La théorie de la contextualisation didactique repose sur l'idée selon laquelle l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il est ancré dans des situations concrètes et significatives pour les apprenants.

Le contexte ne peut donc pas se trouver en simple « position explicative directe » (Raynaud, 2006). Il ne représente pas une réalité extérieure à la situation mais bien un élément d'un processus de contextualisation qui organise les relations interactives entre l'enseignant et la situation et par lesquels l'individu construit son milieu (Bru, 1991). Il s'agit donc bien de s'intéresser à des opérations de contextualisation et non à des contextes figés (Lahire, 2012). La contextualisation a été longuement définie dans la littérature sociologique (Lahire, 2012) mais également didactique, « prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques » selon Blanchet (2009), « ensemble de processus transpositionnels » pour Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) ou encore « ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » d'après Marcel (2002, p. 104). Tous ces auteurs s'accordent pour dire que la contextualisation s'apparente à un processus qui aide à mieux comprendre les liens dynamiques entre contraintes contextuelles et action en situation, entre action conjointe de l'enseignant et des élèves et les éléments de contexte.

Pour Anciaux, et al. (2013), pour favoriser les processus d'enseignement/apprentissage, on peut évoquer, à la fois, un contexte interne ou didactique, celui de l'établissement, de la classe, de la discipline, des différents acteurs de la relation pédagogique, du savoir enseigner, souvent lié aux aspects institutionnels, politiques et éducatifs, et un contexte externe ou périphérique relatif aux aspects sociologiques, écologiques et culturels de l'environnement. Selon Luntadi et Tupi (2012), « *la Situation d'Enseignement-Apprentissage renvoie alors à un espace de pratique professionnelle au sein duquel est susceptible de s'exprimer une dynamique d'enseignement-apprentissage (E/A)* ». Mais si cette dynamique s'exprime par l'intermédiaire des relations entre enseignant et enseignés (1^{er} niveau d'interactivité), ces processus médiateurs ne peuvent être actualisés qu'au regard des conditions environnementales qui caractérisent la situation. Nous sommes alors confrontés à un deuxième niveau d'interactivité : celui s'exerçant entre enseignement-apprentissage et contextes.

La Situation d'Enseignement-Apprentissage (S.E.A.) est effectivement aujourd'hui appréhendée dans toute sa complexité : système agi et agissant, doublement interactif et donc

fondamentalement dialectique. Au-delà du didactique (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1999), la S.E.A., renvoie aux dimensions pédagogiques de la pratique (Bru, 1991), mais aussi à ses aspects sociologiques (Tupin et Dolz, 2008). Cette spécificité de la Situation d'Enseignement-Apprentissage invite alors à une mise en perspective pluridisciplinaire confrontant systématiquement l'action conjointe du maître et des élèves (champ didactique et pédagogique) et les éléments du contexte dans lequel cette action s'insère (champ social et caractéristiques sociolinguistiques notamment). Cependant, cette complexité nécessite l'élaboration d'outils méthodologiques « novateurs », la mise à jour empirique de cette double interactivité n'ayant pas ou peu été réalisée dans les travaux existants. Il s'agira alors, dans le cadre de cette contribution, de montrer méthodologiquement et empiriquement l'existence de ces liens dynamiques entre contraintes contextuelles et action en situation

Ce processus de contextualisation s'opérationnalise dans des gestes de contextualisation qui prennent en considération la diversité des contextes. Guénoun et Musard (2012) en font une caractéristique première des gestes professionnels qu'elles décrivent comme « ancrés dans les pratiques » et révélateurs des « façons dont l'enseignant définit, interprète et s'adapte au contexte pour concevoir et conduire son enseignement ». Selon ces auteures, ces derniers actualisent les préoccupations, les valeurs, les expériences et les savoirs de l'enseignant en lien avec les contraintes contextuelles et l'activité d'apprentissage des élèves. Ces gestes de contextualisation se déploient en combinant et articulant différentes strates contextuelles qui relèvent d'une échelle intime, subjective (référence à ce que l'élève pense, ressent personnellement), une échelle situationnelle (référence à ce à ce qui se vit en classe), une échelle contextuelle (référence à ce qui est externe à la classe et à l'élève), une échelle dispositionnelle (référence à ce qui est externe à la classe et propre à l'élève).

Blanchet (2011, p. 449) définit la notion de contextualisation didactique comme la « prise en compte active des contextes politiques, sociaux, économiques, culturels, linguistiques, institutionnels, pédagogiques, interactionnels, dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques ». Cette définition met l'accent sur la « prise en compte active » du contexte dans les pratiques didactiques. Autrement dit, la contextualisation s'agirait, en plus d'une « étude approfondie » pour une « compréhension fine du contexte », de prendre en compte le contexte (au niveau social, politique, économique, etc.) dans la mise en place des dispositifs d'enseignement apprentissage.

Selon Bru (1991) cité par Luntadi et Tupi (2012), la contextualisation est « l'ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte construit son milieu »; le milieu étant considéré comme étant l'environnement tel qu'il est perçu par l'enseignant, l'environnement subjectivé donc. Autrement dit, les significations accordées au contexte d'action par l'enseignant sont une des dimensions essentielles à la compréhension des processus de contextualisation. L'approche est doublement cognitiviste et socioconstructiviste, ce que souligne le sens attribué ici au mot « contexte », considéré comme sous-ensemble de l'environnement dont la délimitation est assurée par le sujet. Trinquier (1995) s'appuie également sur cette approche de la contextualisation en s'intéressant plus précisément à la place des représentations dans la construction du milieu par l'enseignant. La contextualisation est ici une action cognitive de prélèvement d'indices positifs ou négatifs dans l'environnement justifiant le contexte d'action. Contextualiser, c'est donc également s'approprier des aspects environnementaux positifs et négatifs. L'analyse menée par l'auteur permet de souligner différents procédés de contextualisation mettant effectivement en avant la place du sujet dans son interprétation de l'environnement. La contextualisation est bien alors une redéfinition subjective du contexte, premier élément nous permettant d'éclairer les rapports acteurs/contextes/situations. Cependant, il semble réducteur de résumer la contextualisation en une simple prise d'informations dans l'environnement, il s'agit bien d'une mise en forme, d'une mise en actes de ces informations, cette mise en actes venant nourrir la double interactivité du système d'enseignement-apprentissage.

Dans la même ligne des travaux de Debyser et de Galisson, Rispaïl et Blanchet (2011) précisent que la théorie de la contextualisation « tente de répondre aux insuffisances communément admises des placages de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés ». C'est pourquoi les auteurs conçoivent la contextualisation de l'intervention didactique (des dispositifs d'enseignement-apprentissage) comme une « compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique » qui permettrait de compenser les phénomènes causés par les placages des dispositifs (Rispaïl & Blanchet, 2011)

Des travaux plus récents sur la contextualisation, inspirés des travaux de Anciaux et al. (2013), établissent que « l'aspect central de la contextualisation consiste à étudier des pratiques d'enseignement-apprentissage dans lesquelles le contexte propre de la situation didactique interfère avec d'autres éléments qui lui sont plus ou moins extérieurs », et définissent le contexte

comme « l'ensemble des paramètres internes et externes, qu'ils soient de nature linguistique, socioculturel, socio-historique, géologique, climatique, etc., dans lequel se déroule la situation d'enseignement-apprentissage » (Fourcaut et al., 2014). Nous remarquerons que cette définition se rapproche de celles déjà présentées, en ce qu'elle considère principalement le contexte d'enseignement-apprentissage comme le centre de la contextualisation didactique, en le définissant de manière large sans le réduire à la situation de la classe.

Contextualiser l'apprentissage, c'est rapprocher des situations d'apprentissage avec des situations de mobilisation authentique » (Clauw, 2008). Selon Frenay et Bédard (idem), une « pratique enseignante est contextualisée de manière authentique lorsqu'elle fait référence à des situations externes à la classe et que les tâches demandées aux apprenants sont finalisées et complexes ». La tâche est centrale, la dimension didactique polarise l'analyse. Dans une conception proche, Blanchet et al. (2009) insistent sur le fait que « toute pratique didactique est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner ». Selon ce même auteur, la contextualisation didactique consiste en une « prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques ». La contextualisation didactique est alors définie comme « objectif et moyen d'apprendre des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou initiées en situation de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ». La contextualisation devient ici objet d'apprentissage, objet didactique, il s'agit en fait d'un « apprentissage de la prise en compte des contextes » par l'apprenant.

2.2.2. Les deux perspectives à l'intérieur de la notion de contextualisation didactique

Delcroix, Forissier & Anciaux (2013), Fourcaut et al. (2014) font remarquer qu'il y a deux perspectives à l'intérieur de la notion de contextualisation didactique : l'analyse didactique contextuelle et les didactiques contextualisées. A l'instar de Bolékia-Boléka (2011), nous affirmons qu'il existe, d'une part, des travaux visant à la production de connaissances sur les pratiques d'enseignement contextualisées (analyse didactique contextuelle) et, d'autre part, des travaux proposant des pistes pour contextualiser l'intervention didactique en elle-même (didactiques contextualisées).

2.2.2.1. L'analyse didactique contextuelle

Le premier champ de travaux appelé analyse didactique contextuelle se propose, dont l'acception est voisine de celle de Blanchet (2009), d'étudier les interactions entre une situation d'enseignement/d'apprentissage et le contexte dans lequel elles se déroulent. L'analyse

didactique contextuelle sert à « tenir compte des effets que les différents paramètres du contexte (ou les différents contextes) peuvent avoir sur les situations d'enseignement/apprentissage » (Fourcaut et al., 2014, p. 24). Nous entendons par contexte l'ensemble des paramètres qui forment l'environnement dans lequel se déroule cette situation. Nous reprenons l'idée de paramètres liés au contexte social (Duru-Bellat, 2001, 2002) ou socioculturel, mais nous y ajoutons un ensemble d'autres paramètres pouvant être estimés pertinents pour l'analyse des interactions. Ces paramètres peuvent, par exemple, varier en fonction de la discipline (ou des disciplines) concernée lorsqu'il s'agit d'une situation scolaire. Il pourra s'agir, par exemple, d'éléments liés à l'environnement linguistique. Ainsi des études de Cenoz (1997) montrent une influence du caractère plurilingue des enfants sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'après Delcroix et al. (2013), l'analyse didactique contextuelle peut avoir lieu à deux échelles : à l'échelle macrodidactique et à l'échelle micro-didactique. À l'échelle macrodidactique, l'analyse didactique contextuelle consiste à identifier et à décrire les caractéristiques du contexte, « de façon à comprendre toutes les modalités dans lesquelles s'inscrit l'enseignement » (Fourcaut et al., 2014). Un exemple d'une caractéristique ou incidence du contexte peut être la présence des alternances codiques au cours des interactions didactiques ou l'influence du caractère plurilingue des enfants sur leur apprentissage d'une langue étrangère. L'identification et la description de ces incidences ou caractéristiques au niveau macrodidactique devraient guider les institutions dans la construction ou reconstruction des objectifs d'enseignement en fonction des contextes particuliers (Delcroix et al., 2013).

À l'échelle micro-didactique, il s'agit de constater l'existence d'effets de contexte qui « se manifestent par un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation, lorsque ce décalage est attribuable aux différents contextes en présence dans le processus didactique » (Delcroix et al., 2013).

2.2.2.2. Les didactiques contextualisées

D'un autre côté, les didactiques contextualisées se centrent sur la mise en place et l'élaboration de didactiques et « des ressources pédagogiques et didactiques en adéquation avec les effets de contexte » et doivent « permettre d'anticiper, mais également d'exploiter ces effets de contexte » (Fourcaut et al., 2014). Par didactiques contextualisées, nous entendons des travaux, utilisant des modèles développés dans le cadre de l'analyse didactique contextuelle, visant à contextualiser l'intervention didactique en elle-même (Blanchet, 2009). Il s'agit de

répondre aux insuffisances des adaptations le plus souvent pratiquées qui sont souvent des placages (ou ressentis comme tels) de dispositifs élaborés « hors contexte ».

Les didactiques contextualisées sont des approches pédagogiques qui visent à intégrer des situations de la vie réelle ou des contextes pertinents dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En d'autres termes, il s'agit de mettre en place des situations concrètes qui permettent aux apprenants de mieux comprendre et d'appliquer les connaissances et les compétences enseignées. Ces approches ont pour objectif de rendre l'apprentissage plus significatif et plus motivant en mettant en relation les contenus d'enseignement avec des situations concrètes et authentiques.

Delcroix et al. (2013) et Fourcaut et al. (2014) mentionnent tout d'abord, une première phase d'identification, de compréhension et de description des contexte(s) sur la situation d'enseignement-apprentissage (analyse didactique contextuelle), puis une deuxième phase de production de didactiques ou de ressources spécifiques incluant et exploitant les effets du contexte, identifiés préalablement, dans le processus didactique (didactiques contextualisées). Ces deux perspectives forment une idée, très générale certes, de ce qu'une démarche de contextualisation didactique devrait comporter. De ce fait, cette démarche sert comme point de départ à l'analyse de la démarche de contextualisation entreprise par le projet.

2.2.3. Les principaux aspects de la théorie de la contextualisation didactique

Dans cette partie, il nous a semblé important d'évoquer les aspects essentiels existants dans la théorie de la contextualisation didactique et ces aspects sont : l'adaptation, la centration sur l'apprenant, la transposition didactique et la pédagogie différenciée afin de montrer comment ces concepts sont partiellement intégrés dans la théorie de la contextualisation didactique.

2.2.3.1. Le processus d'adaptation

Le processus d'adaptation (de prescrits, contenus, méthodes, outils) se met en place à travers une démarche de contextualisation didactique. Donc, contextualiser son enseignement signifie l'adapter, car l'adaptation dont Fourcaut et al. (2014) parlent ne se fait pas à partir d'un élément ou d'une caractéristique individuelle du contexte (d'une situation très particulière), mais à partir d'un ensemble d'éléments et de caractéristiques réunis dans un groupe social, un établissement, une région ou autre. Cela veut dire que l'adaptation prend en compte tout un ensemble de caractéristiques et d'éléments du contexte afin de répondre au mieux au contexte global de l'intervention didactique. Cette définition se complète bien avec l'idée des auteurs de

mettre « au cœur du concept de contextualisation didactique non pas simplement la centration sur l'apprenant, mais également la centration sur les effets de contexte » (Fourcaut et al., 2014). C'est-à-dire que la contextualisation didactique, comme l'adaptation, ne vise pas uniquement une centration sur l'apprenant, comme c'était le cas de l'approche communicative, mais également une centration sur les caractéristiques et les effets de contexte.

2.2.3.2. La Centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant est un concept central en matière d'éducation et d'apprentissage. Il met en avant l'idée que l'apprenant est au cœur du processus d'acquisition de connaissances et de compétences. Cela signifie que l'individu doit être considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, avec ses besoins, ses intérêts et son rythme d'apprentissage spécifiques. D'après Tagliante (2006), on commence à parler de la centration sur l'apprenant et de l'importance de l'individu comme acteur principal de son apprentissage, ainsi que des besoins linguistiques, communicatifs et culturels, lorsque l'on reconnaît que chaque individu est unique et qu'il convient donc d'adapter les méthodes pédagogiques en fonction de ses caractéristiques et de ses besoins. Cela inclut la prise en compte des besoins linguistiques, communicatifs et culturels des apprenants. En effet, la diversité linguistique et culturelle des apprenants doit être valorisée et intégrée dans le processus d'enseignement.

2.2.3.3. La transposition didactique,

Le concept a été introduit en sociologie par Verret en 1975. Ensuite, il a été développé en didactique des mathématiques par Chevallard en 1980 (Chevallard, 1991), qui s'est intéressé aux transformations des savoirs savants en savoirs scolaires. Plus tard, le concept de transposition didactique s'est élargi aux transformations des savoirs experts (Joshua, 1996) et des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) pour l'enseignement. Ainsi, la transposition didactique est généralement définie comme un processus de transformation des savoirs et des pratiques en savoirs à enseigner/apprendre. Ce processus comporte deux étapes : la transformation des savoirs savants et/ou des pratiques en programmes scolaires (transposition didactique externe) et la transformation des programmes scolaires en contenus effectifs d'enseignement (transposition didactique interne). Ultérieurement, Perrenoud (1998) propose de partir des pratiques pour identifier des compétences, car il s'oppose à la dissociation faite entre savoirs et pratiques, en considérant qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques et inversement.

Dans ce sens, Perrenoud (1998) rend plus complexe le concept de transposition didactique, en le définissant comme un processus qui part des pratiques et qui comporte au moins 4 étapes. La première consiste en un repérage et une description fine des pratiques. La deuxième s'agit de l'identification des compétences au sein de ces pratiques. La troisième consiste en une construction du curriculum formel ou plan de formation. La quatrième s'agit du passage du curriculum formel au curriculum réel (ce qui se fait vraiment en salle de classe). Cela signifie que la transposition didactique se centre particulièrement sur la transformation des pratiques et des compétences à enseigner, sur le quoi-enseigner en fonction des besoins ; raison pour laquelle elle fait partie de toute démarche de contextualisation didactique qui se centre sur la construction d'outils pédagogiques et l'adaptation de contenus.

2.2.3.4. La pédagogie différenciée

Pour ce qui est de la **pédagogie différenciée** (ou différenciation pédagogique), Puren (2001) la définit comme :

...le fait de proposer des objectifs, dispositifs, contenus, supports, aides et guidages, tâches, ou méthodes d'enseignement différents pour chaque élève (ou groupe d'élèves) en fonction de sa personnalité, de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d'apprentissage, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique (Puren, 2001, p. 4). Ce type de pédagogie s'intéresse et répond aux besoins individuels de chaque apprenant et est souvent employé au sein des classes composées d'un public très hétérogène. Le travail pédagogique et d'adaptation des contenus se fait de manière personnalisée. Au contraire, la contextualisation didactique tente de répondre en adéquation avec les « différents facteurs qui interviennent dans le processus » (Govain, 2013, p. 25), notamment avec les huit catégories éducatives (sujet, objet, agent, groupe, milieu institué, milieu instituant, espace et temps) délimitées par Galisson (1994).

Pour le dire autrement, la théorie de la contextualisation didactique ne s'opère pas autant à l'échelle « élève », comme le fait la pédagogie différenciée, mais à l'échelle « contexte de l'élève », où la centration se fait sur tous les agents (y compris l'élève bien évidemment) et les éléments du contexte qui interviennent dans son apprentissage. Dans ce sens-là, la pédagogie différenciée peut trouver sa place après l'analyse didactique contextuelle, comme une réponse aux besoins particuliers du contexte de classe. Même si la pédagogie différenciée peut faire

partie de la démarche de contextualisation didactique, dans le cas où l'analyse didactique contextuelle le considère comme nécessaire, elle ne dépasse pas la théorie de la contextualisation didactique.

2.2.4. Synthèse de la théorie de la contextualisation didactique

Après une lecture de différents repères théoriques portant sur la contextualisation didactique, on comprend qu'elle s'oppose aux placages des dispositifs d'enseignement-apprentissage (Rispaïl & Blanchet, 2011) et qu'elle consiste à étudier en profondeur (Galisson, 1994) et à prendre activement en compte (Blanchet, 2011) le contexte social de l'intervention dans la réflexion et l'agir didactique. Les apports de Delcroix et al. (2013) et Jeannot-Fourcaut et al. (2014) mentionnent deux perspectives à l'intérieur de la notion de contextualisation didactique : l'analyse didactique contextuelle et les didactiques contextualisées. Ces deux perspectives forment une idée générale de ce qu'une démarche de contextualisation didactique devrait comporter : tout d'abord, une première phase d'identification, de compréhension et de description des caractéristiques et des effets du ou des contexte(s) sur la situation d'enseignement-apprentissage (analyse didactique contextuelle), puis une deuxième phase de production de didactiques ou de ressources spécifiques incluant et exploitant les caractéristiques et effets du contexte identifiés préalablement dans le processus didactique (didactiques contextualisées).

En cherchant à établir les frontières entre la notion de contextualisation didactique et les concepts d'adaptation, centration sur l'apprenant, transposition didactique et pédagogie différenciée, nous avons vu que le terme adaptation peut être un synonyme de contextualisation didactique, puisque l'on dira que l'on adapte quand on contextualise. Les concepts de centration sur l'apprenant et analyse des besoins sont dépassés par la notion de contextualisation didactique, étant donné qu'ils se centrent sur l'apprenant et laissent de côté les autres participants et éléments du contexte qui peuvent avoir une influence sur l'enseignement-apprentissage. L'analyse des besoins peut cependant faire partie de la démarche de contextualisation, surtout dans l'étape d'analyse didactique contextuelle. La transposition didactique et la pédagogie différenciée sont également dépassées par la contextualisation, mais elles peuvent se mettre en place après l'analyse didactique contextuelle, sous forme de propositions didactiques (des didactiques contextualisées).

2.2.5. Apport de la théorie

L'apport de la théorie de la contextualisation à ce domaine est crucial pour comprendre en profondeur les défis et les enjeux rencontrés par ces élèves. La théorie de la contextualisation met en lumière l'importance de prendre en compte le contexte social, culturel et économique dans lequel les individus évoluent pour appréhender pleinement leur expérience et leur apprentissage. Dans le cas des jeunes filles à Moussey, il est essentiel de comprendre les spécificités de leur environnement, les normes sociales qui les entourent et les obstacles auxquels elles peuvent être confrontées.

En intégrant la théorie de la contextualisation à l'étude de l'apprentissage en milieu difficile et de la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey, on peut analyser de manière plus approfondie les facteurs qui influencent leur parcours éducatif. Cela permet de prendre en compte les interactions complexes entre l'individu et son environnement, et d'identifier des pistes d'action pour favoriser un développement positif de l'estime de soi. L'apport de la théorie de la contextualisation à ce sujet permet d'approfondir la réflexion sur les défis spécifiques rencontrés par les jeunes filles à Moussey en matière d'apprentissage et d'estime de soi scolaire. En prenant en compte leur contexte particulier, il est possible de mettre en place des interventions mieux adaptées et plus efficaces pour les accompagner vers la réussite éducative.

Au final, on peut dire que le travail de contextualisation de l'enseignant relève d'une compétence à articuler ces différentes échelles de contexte pour comprendre et agir sur l'activité des élèves, d'une certaine manière. Il s'agit d'une compétence à jouer sur les conditions de possibilité de la situation d'enseignement pour construire cette dernière. Il révèle les façons selon lesquelles les données contextuelles antérieures à l'action sont reconfigurées, interprétées, traitées en situation vécue. Le processus de contextualisation relève de la façon dont les variables contextuelles externes sont traitées dans et par la pratique (Bru, 1991). Pour résumer, on peut dire que la contextualisation, et les gestes de contextualisation qui l'opérationnalisent et en permettent l'expression, répond à la volonté de prendre des distances par rapport à une conception qui placerait le contexte en position explicative surplombante et externe laissant penser qu'un certain nombre de normes, institutionnelles et sociales, s'imposeraient de façon mécanique en situation. Il s'agit alors d'observer quels processus de définition et d'ajustements de principes, de démarches et de contenus se déploient en classe via la mise en œuvre de gestes de contextualisation.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie est une partie essentielle sans laquelle un travail de recherche ne saurait être objectif et garantir une certaine crédibilité. Elle reprend d'abord les questions, les objectifs de l'étude et les hypothèses. Par la suite, c'est l'occasion pour le chercheur de présenter le type de recherche, de décrire le site de son étude, de définir les critères de sélection des sujets, ainsi que l'instrument de collecte des données et la technique d'analyse.

3.1. RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE

3.1.1 Question principale

La question principale de notre recherche est la suivante : quel est l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad? cette question interroge les stratégies, les méthodes, les circonstances, les activités et la gestion du milieu pour rendre l'éducation plus accessible aux apprenants en zone de conflit, considérée ici comme une zone traumatique, vulnérable et à risque.

3.1.2. Questions spécifiques

- **QS 1** : Les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent-ils la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. ?
- **QS2** : comment l'interaction enseignant-enseigné en milieu difficile facilite-t-elle la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. ?
- **QS3** : Le niveau d'interaction dans le processus éducatif facilite-t-il la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. ?

3.2. RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Pour N'da (2015, 62), « les objectifs expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés ».

3.2.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. Il s'agit également d'identifier les facteurs qui entravent ou favorisent cette construction, afin de proposer des stratégies pour renforcer l'estime de soi scolaire et la réussite éducative des jeunes filles dans des contextes difficiles.

3.2.2 Objectifs spécifiques

- **OS 1** : montrer que les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.
- **OS2** : montrer que l'interactions enseignant-enseigné facilitent la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey du Tchad.
- **OS3** : montrer que le niveau d'interaction dans le processus éducatif facilite la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey du Tchad.

3.3. RAPPEL DES HYPOTHESES DE L'ETUDE

3.3.1 hypothèse générale

Notre hypothèse générale se propose d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. Cette hypothèse générale nous permettra d'élaborer des hypothèses spécifiques.

3.3.2. Hypothèses spécifiques

Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu trois hypothèses secondaires.

- **HS1** : les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.
- **HS2** : L'interaction enseignant-enseigné facilite la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.
- **HS3** : Le niveau d'interaction dans la relation enseignant-enseigné facilite la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

3.4. TYPES DE RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative. A ce niveau, nous menons une étude de cas qui est une étude approfondie d'un fait, d'un sujet, d'un phénomène ou d'un groupe particulier. Son but est d'apporter des informations qualitatives à travers une étude spécifique d'un cas déterminé. Pour D'Allones (2014), l'étude de cas porte un intérêt sur le travail d'analyse et la présentation du matériel concernant une personne en situation. C'est une méthode qualitative qui vise à explorer en profondeur un phénomène ou un problème en se basant sur des données non numériques telles que les observations ou des entretiens.

L'objectif principal est donc de comprendre le sens et la signification que les individus donnent à leur expérience, tout en mettant l'accent sur le contexte social, culturel et individuel dans lequel ces expériences ont lieu. Poisson (1991) partage ce point de vue en montrant que la

recherche qualitative a pour but premier de comprendre les phénomènes sociaux au sein des groupes ou des situations sociales étudiées.

3.5. PRÉSENTATION DE SITE DE L'ÉTUDE

Le travail à réaliser dans cette partie consiste à décrire le site dans lequel la recherche s'est déroulée. Pour fonkeng et al. (2014), le site de l'étude est un lieu géographique et socioculturel où se déroule la recherche sur le terrain et où se trouve la population auprès de laquelle l'étude aura lieu. En d'autres termes, « le site de l'étude est le contexte spatial dans lequel se déroule la recherche (Amin 2005). Toujours dans le même ordre d'idée, il s'agit de l'espace qui entoure la recherche et le lieu précis où se fait la collecte des données » (Cheukam 2017). Le travail de terrain consiste à se rendre sur le lieu pour collecter des données.

Le site choisi pour notre étude se situe dans une localité du Tchad. Ce pays compte vingt-trois (23) provinces parmi lesquelles figure le Mayo-Kebbi-Est. C'est une province, située au Sud du Tchad, comprend quatre départements, dont compris celui de la Kabbia. Le département de la Kabbia, où vivent les Moussey, est l'un des rares départements qui présente une diversité socioculturelle et économique.

Précisément à Léo Mbaya et Bélé Daram, lieu où sera réalisée notre étude, les marchés et les activités scolaires sont centrés sur des populations plus diversifiées que dans d'autres localités du Tchad. On y retrouve des commerçants venant des coins les plus éloignés du pays. Les langues de communication sont principalement le français et l'arabe pour les échanges commerciaux.

L'Inspection Départementale de l'Education Nationale et de la Promotion Civique de la Kabbia est créée par décret N0414/PR/PM/MEN/2007 en date du juillet 2007. Elle est située à Gounou-Gaya chef-lieu du Département de la Kabbia. Ce Département couvre une superficie d'environ 3073,64km² avec une population dépassant les 300000 d'habitants, dont environ 65 % sont en âge scolaire. Il est majoritairement habité par les Moussey laborieux cultivateurs sédentaires, ainsi que par quelques halogènes qui sont venus pour le commerce et le pâturage.

3.5.1.1. Situation géographique

Les Moussey sont une population d'Afrique centrale vivant principalement au Tchad dans la province du Mayo kebbi Est et à la frontière avec l'extrême nord du Cameroun dans l'arrondissement de Gobo. Le centre urbain le plus important est la petite ville de Gounou Gaya. Les limites culturelles sont en grande partie marquées par le fleuve Logone qui constitue une sorte de frontière avec les ethnies Kim, Juman, Marba, et plus au sud avec les Monogoye.

Toujours au sud se trouvent les ethnies Ngambay et zîmé, Mesmé, situées en direction de la forêt protégée de " *yamba-berté*".

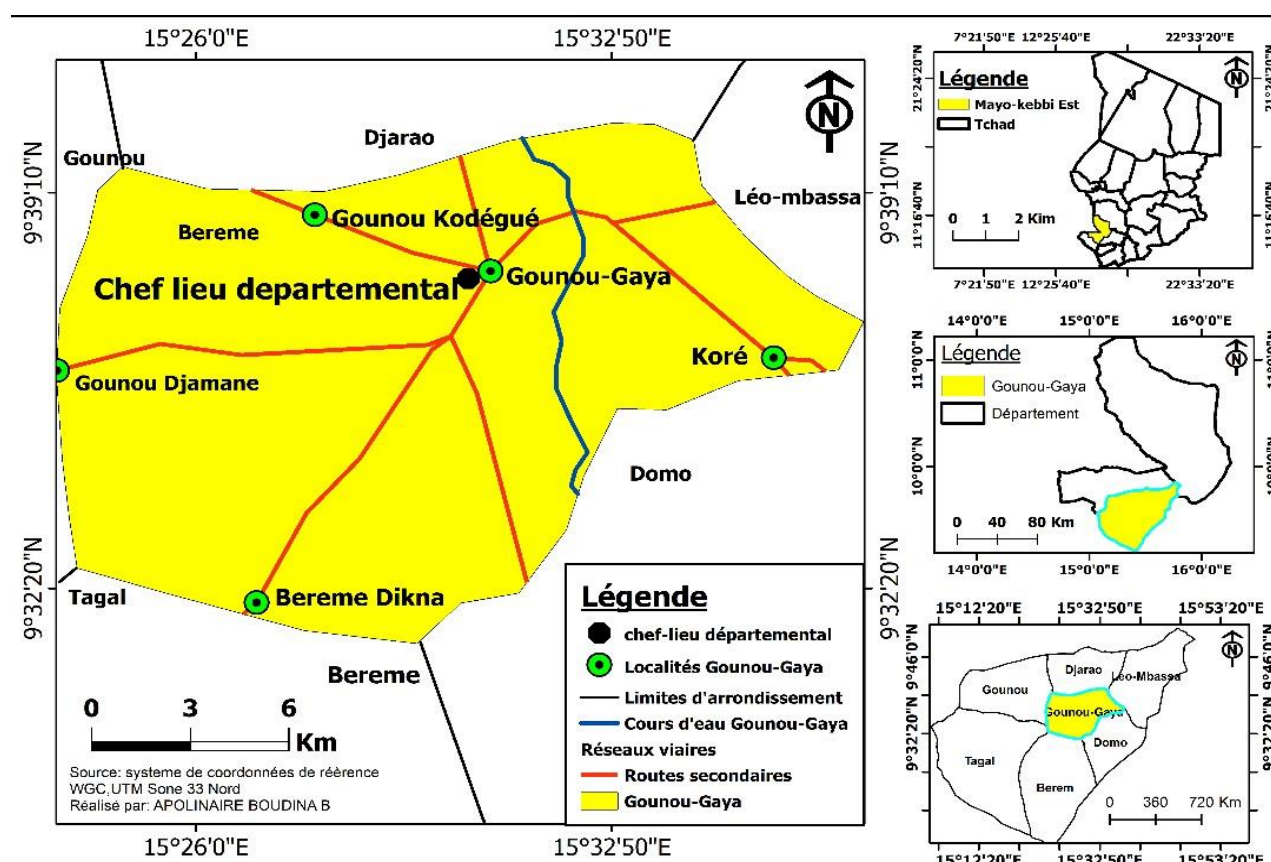
A l'ouest il y a les ethnies Kera, Tupuri, Mundang ainsi que des groupes zîmé. Au nord du territoire Moussey se trouve le Cameroun, où vivent également d'autres Moussey, aux limites des territoires habités par des villages Massa et Gisey. La région est traversée par un cours d'eau appelé « kabbia », ce nom étant aussi utilisé pour désigner tout le territoire. Cela a conduit à la création du département de la Kabbia lors de la récente réforme des institutions et de la décentralisation (26-08-1999).

Géographiquement, il compte neuf Cantons Moussey au Tchad (Berem, Tagal, Gaya, Gamé, Domo, Djarao, Léo et Gounou) ainsi qu'un canton au Cameroun (Gobo). Tous les habitants de ces différents Cantons partagent des habitudes communes et sont reconnaissables sur le plan culturel. Cependant, le centre géographique est la petite ville de Gounou Gaya (altitude moyenne de 325 mètres), située à 9,38° parallèle nord et 15,31° longitude est. Le relief varie entre 400 mètres vers une zone appelée " Koros", située au nord-ouest de la Kabbia. Le koros de Pala Yamba-Berté, présente une élévation en direction de Pala. Cette zone sablo-argileuse descend vers le fleuve Logone puis vers le lac de Fianga. La hauteur moyenne du territoire est d'environ 350 mètres et il n'y a pas de reliefs importants.

La langue Moussey fait partie de la famille des langues tchadiques et appartient à un grand groupe linguistique. Ainsi, les locuteurs distinguent différentes variantes dialectiques ; principalement on peut distinguer deux groupes : la langue de l'intérieur parlée par les groupes situés à l'est (Domo, djarao, etc) et la langue de l'extérieur/derrière parlée par les groupes situés vers l'ouest (Gounou, Tagal, etc).

Sur le plan socio-éducatif, l'éducation des enfants en prend en compte l'âge et le sexe. Plusieurs facteurs influencent l'accès à l'éducation des garçons ainsi que la rétention des jeunes filles à l'école. Parmi ces facteurs qui influençant cette rétention figurent les stéréotypes sexuels, normes sociales, et les coutumes. Les filles Moussey sont souvent sollicitées pour effectuer des travaux domestiques et elles sont éduquées à être dociles et obéissantes ; contrairement aux garçons qui apprennent à être combattifs pour défendre leur honneur familial. Il convient également de noter que plusieurs facteurs familiaux déterminent l'échec scolaire des enfants : parmi eux figurent le niveau d'instruction des parents, la situation économique et culturelle de la famille. Le monolinguisme favorise l'utilisation de la langue maternelle à domicile alors que l'enseignement se dispense en français à l'école. D'où la découle la d'aborder ces défis majeurs.

Figure 1 : Carte de localisation



3.6. POPULATIONS DE L'ÉTUDE

La population est un ensemble d'individus sur lesquels le chercheur, une fois sur le terrain va centrer l'objet de sa recherche. Il ne retiendra par la suite que les individus ayant remplis les critères de sélection défini par l'échantillon. Pour Fortin (2016, p.260), la population désigne le groupe formé par tous les éléments (personnes, objets, spécimens) à propos desquels on souhaite obtenir des informations. L'objectif est d'obtenir une population dont tous les éléments possèdent autant que possible les mêmes caractéristiques. Dans notre étude, la population d'étude est constituée des jeunes filles Moussey dans le département de la kabbia, province du Mayo Kebbi Est au Tchad, qui sont confrontées aux apprentissages difficiles. Nous avons constitué un groupe de sept jeunes filles âgées de 12 à 18 ans (N=7). Les participantes à cette étude étaient des jeunes filles en situation d'apprentissage difficile.

3.6.1. Critères de sélection

Pour Fortin (2016, p.262), les critères de sélection, également appelés « critères d'admissibilité », incluent une liste des caractéristiques essentielles qui déterminent la

population cible. Ils sont établis à partir du problème de recherche, des objectifs, de la recension des écrits et du devis de recherche. Le critère de sélection fait référence aux caractéristiques, qualifications ou attributs spécifiques utilisés pour évaluer et choisir lors d'une recherche quelconque. Les critères de sélections peuvent varier en fonction du contexte et des besoins spécifiques de l'organisation ou de l'entité qui effectuent la sélection. Dans le cadre de notre étude, il est question des critères d'inclusions et ceux dits d'exclusions.

3.6.1.1 Les critères d'inclusion

Selon Fortin (2016, p.262), « les critères d'inclusion décrivent les caractéristiques qu'un sujet doit posséder pour faire partie de la population (cible et accessible) ». Dans le contexte de notre étude, ces critères déterminent si un individu, un groupe ou une population peut être inclus dans l'échantillon. Ils sont établis afin de garantir que les participants à l'étude représentent de manière correcte la population cible et que les résultats de la recherche soient généralisables à cette dernière.

Ainsi, pour faire partir de l'échantillon :

- ✓ Il faut être une jeune fille Moussey âgée de 12 à 18 ans.
- ✓ Etre une jeune fille élève en milieu difficile
- ✓ Avoir accepté de participer à cette étude
- ✓ Etre inscrite dans une école en zone de conflits.
- ✓ Etre une jeune fille au collège

3.6.1.2. Critères d'exclusion

D'après Fortin (2016, p.262), « les critères d'exclusion servent à déterminer que les sujets ne feront pas partie de la population cible en raison de leurs caractéristiques différentes ». Les critères d'exclusion dans notre recherche désignent les caractéristiques ou conditions qui disqualifient un individu, un groupe ou une population de participer à l'étude. Ces critères sont établis pour contrôler les facteurs susceptibles de biaiser les résultats de la recherche ou de poser des risques pour la sécurité et le bien-être des participants.

Les critères d'exclusion incluent :

- ✓ Être de sexe masculin
- ✓ Être une jeune fille qui n'est pas Moussey
- ✓ Être une jeune fille âgée de moins de 12 ou de plus de 18 ans.
- ✓ Ne pas faire partie de la culture Moussey

- ✓ Etre élève dans un établissement sécurisé.

Tableau 1 : Tableau de la population de l'étude

Participant	Age	Établissements	Classe	Religions	Type de familles	Rang dans la famille
Mamira	15 ans	Collège de Bélé d'Aram	4 ^e	protestante	polygamique	2ème
Florence	14 ans	Collège de Léo Mbaya	5 ^e	protestante	Polygénique	1ère
Fira	14 ans	Collège de Bélé d'Aram	6 ^e	protestante	Monogamique	3ème
Fatmanou	17 ans	Collège de Bélé d'Aram	5 ^e	catholique	Monogamique	1ère
Yvette	13 ans	Collège de Léo Mbaya	3 ^e	catholique	Polygamique	1ère
Vetada	15 ans	Collège de Bélé d'Aram	3 ^e	protestante	Polygénique	2ème
Djivra	13 ans	Collège de Léo Mbaya	6 ^e	protestante	polygamique	1ere

3.7. TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE

Les techniques d'échantillonnage sont des méthodes précises permettant d'extraire un échantillon d'une étude à partir d'une population donnée. Selon Fortin 2016, p.260), « l'échantillonnage est le processus par lequel on obtient un échantillon à partir de la population ». Pour garantir une meilleure représentativité, nous avons opté pour la méthode d'échantillonnage probabiliste. Dans cette méthode, chaque individu de la population a une probabilité connue d'appartenir à l'échantillon. C'est grâce à une pré-enquête que nous avons identifié la population générale des enquêtés répondant aux critères d'inclusion présenté précédemment. Compte tenu des critères d'exclusion, nous avons exclu 3 jeunes filles qui ne répondaient pas aux critères d'inclusion lors de focus groupe. L'échantillonnage probabiliste a été conçu à partir des données recueillies du pré-enquête et nous a permis d'obtenir un échantillon constitué de sept (7) jeunes filles. Selon Fortin (201 p.263), « les méthodes d'échantillonnage probabilistes reposent sur un processus de sélection aléatoire. Cela signifie que chaque élément a une chance égale ou une probabilité non nulle d'être choisi pour faire partie de l'échantillon ».

3.8. ÉCHANTILLON

Pour Fortin (2016, p. 262), un échantillon est un sous-groupe d'une population choisi pour participer à une étude. Il doit être, autant que possible, représentatif de cette population, c'est-à-dire que certaines caractéristiques connues de la population doivent être présentes dans l'échantillon. A cet effet, l'utilisation d'un échantillon comporte des avantages pratiques, à condition qu'il représente fidèlement la population cible. La constitution de l'échantillon peut varier selon le but recherché, les contraintes qui s'exercent sur le terrain et la capacité d'accès à la population étudiée. En résumé, l'échantillon est un ensemble représentatif d'individus extrait d'une population d'étude dont les caractéristiques peuvent généralisées à la population. Et selon Loubet des Bayle (2000, p. 92), un échantillon est une partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra, par extrapolation, de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers.

3.9. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les instruments de collecte de données sont des outils utilisés pour recueillir des informations empiriques dans le cadre d'une recherche ou d'une étude. Ces instruments peuvent prendre différentes formes en fonction de la nature et des types de données à recueillir. Nous avons choisi la méthode d'entretien comme outil de collecte de données. Les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine. Comme le souligne Campenhoudt et Quivy (2011 ; 2006), ces processus, lorsqu'ils sont correctement mis en valeur, permettent au chercheur de tirer des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés de ses entretiens. Les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs ainsi qu'une faible directivité de sa part (Campenhoudt et Quivy 2011 ; 2005). Dans un entretien, les échanges peuvent se faire face à face, par téléphone ou par courriel sur la base d'un guide. Cette technique a été choisie dans notre recherche parce qu'elle fournit des données d'une grande richesse et permet de faire surgir la complexité étudiée.

Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé un guide d'entretien comme outil de collecte de données. A ce niveau, l'entretien semi-directif nous a permis de récolter les informations auprès de notre population d'étude.

3.9.1. Entretien semi-directif.

La technique de l'entretien semi-directif nous semble dans le cadre de cette étude, la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée par le biais

d'entretiens verbaux. L'entretien semi-directif, également appelé entretien qualitatif ou approfondi, est une méthode d'étude qualitative dont l'objectif est de récolter des informations qui apportent des explications ou des éléments de preuve à un travail de recherche. D'après Lincoln (1995), « l'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes ». Campenhoudt et Quivy (2011 ; 2006), affirment que l'entretien semi-directif ou semi-dirigé est certainement le plus utilisé en recherche en science sociale. Il est qualifié de semi-directif car il n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Ici, le chercheur dispose généralement une série de questions-guides, relativement ouvertes, sur lesquelles, il est impératif qu'il obtienne une information de la part de l'interviewé.

Dans un entretien semi-directif, le chercheur donne la possibilité à l'interviewé de s'exprimer librement avec ses propres mots et dans l'ordre qui lui convient. Pour Campenhoudt et Quivy (2011 ; 2006), le chercheur recentre l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne répond pas spontanément au moment le plus approprié et aussi naturellement que possible. L'entretien semi-directif favorise l'expression du sujet. Il est dit semi-directif, car qu'il n'est ni ouvert ni entièrement fermé.

Le choix de guide d'entretien comme outil de collecte de données est souvent motivé par la volonté d'obtenir des informations approfondies, nuancées et contextuelles sur un sujet donné, en mettant l'accent sur les perspectives des participants. Cela en fait un outil précieux pour les chercheurs qui cherchant à explorer en profondeur des phénomènes à travers les expériences individuelles. Selon Gauthier (2000), faire usage de l'entrevue signifie d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données pertinentes pour la recherche. Le chercheur considère dans sa démarche qu'il est plus utile de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur conduite et leur rendement lors de certaines tâches ou obtenir une auto-évaluation via divers questionnaires. De plus, l'efficacité de l'entretien semi-directif repose davantage sur les qualités humaines et relationnelles du chercheur que sur sa compétence scientifique.

3.9.2. Prise de rendez-vous

En ce qui concerne l'éthique de notre recherche, nous avons procédé à la rencontre des directeurs de deux établissements. Notre objectif était de faire comprendre aux responsables de ces établissements l'enjeu de notre recherche et de solliciter leur autorisation pour effectuer des

recherches au sein de leurs établissements. Très compréhensif, ils nous ont rassurés quant à leur connaissance des démarches nécessaires pour obtenir cette autorisation, ce qui a facilité notre accès aux établissements.

Les entretiens ont eu lieu durant le mois d'octobre. Ce rendez-vous visait à rechercher la collaboration des participantes c'est à-dire à connaître leur disponibilité. Ce rendez-vous a également consisté à identifier les sujets, à mieux faire connaissance avec eux et à définir le lieu des entretiens. Après les réunions de discussions, nous avons convenu d'un rendez-vous avec les sujets retenus pour les entretiens. Cependant, soumis aux critères d'exclusion, nous avons éliminé quatre filles qui n'étaient pas des jeunes filles Moussey. Nous nous sommes finalement entendus avec sept sujets pour la réalisation des entretiens.

3.9.3. Lieu de l'entretien

Nous nous sommes entretenus dans le bureau du surveillant général avec nos participantes et l'entretien portait sur les thèmes et sous-thèmes considérés comme items et sous-item. Pendant l'entretien, nous avons veillé à respecter les silences des participantes, à reformuler des questions imprécises et à expliquer certains mots jugés important au cours de l'entretien. Bien que Gauthier (2000) recommande une prise de notes pendant l'activité, nous avons principalement misé sur l'enregistrement de l'entretien afin de ne pas déconcentrer les participantes. Pour les personnes interviewées dans les établissements concernés, nos échanges se sont déroulés dans le bureau de surveillant général, ceci dans le but de « garantir évidemment la confidentialité des propos échangés, ainsi qu'un lieu adapté à l'échange ou nul n'est témoin de ce qui se dit » Chabert et Verdon (2008).

3.9.4. La durée de l'entretien

Nous avons réalisé nos entretiens avec sept (7) jeunes filles. La durée des entretiens par sujet était d'un minimum de 40 minute et d'un maximum d'une heure selon le cas : quatre sujets le premier jour et 3 sujets le deuxième jour suivant. Pendant les entretiens, nous avons utilisé un téléphone portable comme moyen privilégié pour enregistrer nos conversations afin de pouvoir mieux les retranscrire chez nous, et ne pas oublier des éléments nécessaires. Cela s'est fait avec l'accord des sujets qui ont bien voulu nous permettre d'enregistrer les informations qu'ils nous fournissaient.

3.10. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette partie a pour objectif d'expliquer notre démarche dans le processus de l'analyse des données recueillies. L'analyse des données en recherche qualitative est très importante et

est le moment le plus fondamental car c'est dans cette partie que les résultats vont émerger. Pour procéder à l'analyse des données que nous avons recueillies, nous avons commencé par la retranscription intégrale de tous nos enregistrements audios. Après cette retranscription, nous avons effectué un résumé de chaque entrevue. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé la méthode qualitative en s'appuyant sur l'idée que l'analyse des données et des résultats doit être intelligible et interprétable.

3.10.1. La constitution des données de l'étude

La première étape de notre processus d'analyse a consisté à rassembler toutes les données recueillies susceptibles de répondre à notre question de recherche en rapport avec les variables de notre étude. Il s'agit pour nous d'une période de pré-analyse ayant pour but de vérifier que l'ensemble de nos données forme le corpus de notre recherche ou, pour reprendre (Deslauriers 1991), si elles constituent un ensemble matériel à analyser. Pour Deslauriers, cette étape consiste à décontextualiser et de déconstruire les données afin d'obtenir des unités comparables. Notre travail ici consiste à englober la retranscription et codification des données c'est-à-dire réalisé une transcription exacte (verbatim) des enregistrements audios sur papier pour chaque entrevue en les numérotant puis codifier les données en unité textuelle.

3.11. ANALYSE DES DONNÉES

Pour Paillé (1996), ce n'est ni la représentativité ni la généralisation qui importe, mais plutôt la singularité et la fertilité des données non numériques qui intéressent dans la recherche qualitative. Comme le font remarquer Gighlione et Blanchet (1991, p.57), « le discours produit par un entretien de recherche est un ensemble complexe des données ». Il peut se prêter à plusieurs types d'analyses. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'adopter une analyse qualitative, plus précisément une analyse de contenu pour les données issues des entretiens. Cette méthode d'analyse permet un traitement méthodique des informations et témoignages présentant un certain degré de profondeurs et de complexité, tels que ceux provenant d'entretiens semi-dirigés (Quivy & Campenhouldt, 2006).

3.11.1. La grille d'analyse

Une grille d'analyse est un outil utilisé pour construire et organiser les informations recueillies lors d'une analyse. Elle permet d'identifier les éléments clés à analyser, tout en faisant ressortir les points forts et faibles afin de prendre des décisions éclairées. Pour Remy (1978), elle permet également de dépasser les propos individuels pour faire émerger les logiques sociales, c'est-à-dire les cohérences implicites entre une série de représentations et de pratiques

qui font que certaines choses ne se passent pas n'importe comment et contribuent à certaines orientations collectives.

Pour analyser nos données collectées, nous avons utilisé une analyse de contenu basée sur une grille d'analyse conforme aux recommandations précédentes (Remy 1978). Cette grille joue plusieurs rôles : elle instaure un intermédiaire objectif entre le chercheur et son matériau ; ainsi, le contenu des entretiens ne sera pas analysé selon les valeurs et préjugés du chercheur mais bien en fonction des éléments structurants présents dans la grille.

Tableau 2 : Grille d'analyse

Thème	Code	Sous-thèmes	code	Analyse et appréciation			
Le contexte des apprentissages en milieu difficile	A	-Contexte interne	a	(0)	(+)	(-)	(+ /-)
		-Contexte externe	b				
		-Situation d'apprentissage difficile	c				
L'interaction dans la relation enseignant-enseigné	B	Pratique d'enseignement	d				
		- Relation entre acteur	e				
Le niveau d'interaction dans le processus éducatif	C	- Contact	f				
		- Proximité	g				
		- Distance	h				

Légende :

(0) : absence dans le discours des participantes ;

(+) : présence dans le discours des participantes ;

(-) : présence dans le sens contraire du discours des participantes ;

(+/-) : doute ou incertitude du répondant.

Ce tableau d'analyse présente les modalités présentées sous forme de code. Ces modalités nous ont permis d'observer la présence ou l'absence d'indicateurs dans les discours des interviewés. Ces codes et significations sont différents en fonctions des indicateurs car le nombre d'indices diffère d'un indicateur à l'autre.

3.11.2. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu consiste à lire le corpus par fragments afin d'en définir le contenu et de le coder selon les stratégies établies à priori ou développées au cours de la lecture. Elle

constitue l'outil principal d'analyse des données mobilisées dans cette recherche. Bardin (1980), définit l'analyse comme un ensemble de techniques d'analyse des éléments de communication. Son objectif est d'obtenir des indicateurs, quantitatifs ou non, par des procédures systématiques et objectives du contenu des messages, permettant ainsi d'inférer sur les conditions de production et de réception de ces messages. Toujours selon Bardin (1980), les deux principales phases de l'analyse de contenu sont la pré-analyse et la catégorisation des données. L'opération centrale se concentre sur l'élaboration d'une grille de catégorie dans laquelle tous les éléments du corpus sont enregistrés afin de le classer par thème ou catégorie thématiques.

D'après Deslauriers (1987), l'analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié. Elle permet de faire ressortir différentes caractéristiques pour mieux comprendre le sens exacte et précis du message. Il distingue deux types de contenu soit le contenu manifeste et le contenu latent. Le premier désigne le matériel brut faisant l'objet de l'analyse, où celle-ci porte directement et exclusivement sur ce qui a été dit par le répondant. Le contenu latent, quant à lui, renvoie au sens voilé ou caché des propos, impliquant ainsi la découverte de ce qui n'as pas été dit.

Le choix d'effectuer une analyse de contenu cas par cas est motivé par la description explicite et concise des participants ainsi que des données recueillies lors de l'entretien. Cela permet une meilleure compréhension des cas analysés et facilite la description des facteurs qui entravent les apprentissages des jeunes filles en milieu difficile. L'enjeu de cette étude est donc de comprendre le vécu et l'expérience de ces jeunes filles étudiant dans des conditions difficiles.

Ainsi, les principes d'analyse utilisés dans ce cadre nous semblent pertinents pour notre recherche. Ces principes permettent d'effectuer une série d'opérations destinées à l'interprétation d'un corpus abondant, multiforme et foisonnant d'information, avec l'intention d'appréhender sa multiplicité, sa complexité et sa richesse. Afin de préciser cette notion d'interprétation, l'approche développée par Robert et Bouillaguet (1997), reprise par Yambessa (2016), nous semble incontournable. Dans leur ouvrage consacré à l'analyse des contenus, ces auteurs la définissent comme « *l'action d'inférer, d'accomplir une opération logique par laquelle on tire d'une ou plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyses) une ou plusieurs des conséquences qui en résultent nécessairement* ». Ils ajoutent qu'il s'agit de justifier la validité des affirmations concernant l'objet étudié en exposant les raisons qui soutiennent ces affirmations. C'est précisément ce à quoi nous nous sommes attelés en nous appuyant plus précisément sur l'analyse thématique.

3.11.3. Analyse thématique

Selon N'da (2015, p. 134) l'analyse de contenu thématique peut « déboucher sur la conversion des matériaux bruts recueillis en unités standardisées. Le contenu découpé en unités signifiantes est classé dans des catégories appropriées. Cette approche est avant tout descriptive ; elle correspond à une complexification de la question simple : « de quoi le sujet part-il ? » » Elle procède par le découpage du discours et recensement des thèmes principaux qui peuvent faire l'objet d'analyse variée selon les questions et objectifs de recherche. Elle permet également d'examiner la signification des mots et de reconstruire le sens de leurs phrases.

Cette analyse thématique permet une analyse qualitative des données grâce à une sélection et une organisation rationnelle des catégories condensant le contenu essentiel d'un texte donné. Il s'agit ici d'un examen classique classificatoire. Les grilles d'analyse sont élaborées en fonction de la visée théorique qui a déterminé les consignes pour la collecte des données. D'une part, le canevas établi pour l'enquête nous fournit à priori les thèmes principaux, d'autre part, le travail d'inventaire nous donne des catégories à postériori. Le choix de ces catégories qui obéit à certaines règles techniques telles que l'exclusion mutuelle, la pertinence, l'homogénéité et d'efficacité ; ce choix revient au chercheur. Il faut donc nécessairement d'établir les catégories descriptives renvoyant à des variables du texte exclusif les unes des autres, permettant ainsi un découpage et une organisation du discours.

Cette coexistence de catégories construites à priori et à postériori nous a semblé intéressante pour conjuguer rigueur où les catégories à priori mènent à un recensement systématique et créativité où les catégories à postériori permettent dans une perspective plus exploratoire de découvrir d'autres significations supplémentaires parfois imprévues qui éclairent davantage le matériel.

3.12. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

Une variable est une caractéristique sur laquelle les gens peuvent différer les uns des autres. Une variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre d'autres formes quand on en voit une autre. Les variables sont normalement classées en variable indépendantes et dépendantes (Amin 2005). Dans cette étude, nous avons utilisé les deux types de variables.

3.12.1. Variable indépendante

Selon Amin (2005), une variable indépendante (VI) est celle « qui peut être manipulée par le chercheur ». On peut l'appeler une variable prédictive parce qu'elle peut prédire, ou être

responsable du statut d'autres variables. Le chercheur la manipule afin de déterminer la relation avec l'état de choses observés. La variable indépendante de cette étude est : apprentissage en milieu difficile. Il s'agit ici d'analyser les facteurs qui impactent l'apprentissage des jeunes filles Moussey.

3.12.2. Variable dépendante

La variable dépendante (VD) est une variable dont les valeurs dépendent ou sont influencées par d'autres variables. Elle est généralement celle que l'on cherche à prédire ou à expliquer à partir d'autres variables, appelées variables indépendantes. Selon Amin (2005), une variable dépendante est la caractéristique utilisée lors de l'énoncé de l'hypothèse. La variable dépendante est : la construction de l'estime de soi scolaire.

Tableau 3 : Tableau synoptique de l'étude

Hypothèse générale	Hypothèses spécifiques	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices	
Notre hypothèse générale se propose d’analyser l’effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l’estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad	HS 1 : les contextes d’apprentissage en milieu difficile compromettent la construction de l’estime de soi scolaire	VI : Apprentissage en milieu difficile	Modaligé1 : contexte des apprentissages	Contexte interne	-Etablissement -Leçon -Savoir -Discipline -Acteur -Savoir enseigné	
				Contexte externe	-niveau de revenu des parents -accès aux ressources - structure familial -Soutien parental	
				Situation d’apprentissage en milieu difficile	-peur - replis sur soi -déstabilisation - viol - vulnérabilité - pauvreté - traumatisme - dépression	
	HS2 : l’interaction enseignant/enseigné facilite la construction de l’estime de soi scolaire			Modalité2 : l’interaction dans la relation enseignant/enseigné	Pratique d’enseignement	-environnement d’apprentissage positif et inclusif -des objectifs d’apprentissage claires et atteignables
					Relation entre acteur	-Communication -proximité -écoute active -coopération -collaboration
	HS3 : le niveau d’interaction dans le processus éducatif facilite la construction de l’estime de soi scolaire			Modalité3 : le niveau d’interaction dans le processus éducatif	Contact	Relation de cote à cote
					Proximité	Relation de face à face
					Distance	Ecart entre les acteurs

Tableau 4 : Tableau de cohérence

Thème	Objectif général	Objectifs spécifiques	Question générale	Questions spécifiques	Concepts clés de l'étude	Théories explicatives
Apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire ; cas des jeunes filles Moussey du Tchad	La présente recherche se propose d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.	HS1 : les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey. HS2 : l'interaction enseignant-enseigné facilite la co-construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey HS3 : Le niveau d'interaction dans la relation enseignant-enseigné facilite la co-construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey.	Dans cette section de notre étude, nous aurons une question principale et des questions secondaires de recherche. La question principale nous permet de cerner notre étude, de l'orienter et d'organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs.	QS 1 : Les contextes des apprentissages en milieu difficile compromettent-ils la construction de l'estime de soi scolaire chez la jeune fille Moussey ? QS2 : l'interaction dans la relation enseignant-enseigné facilite-t-elle la construction de l'estime de soi scolaire chez la jeune fille Moussey ? QS3 : Le niveau d'interaction dans le processus éducatif facilite-t-il la construction de l'estime de soi scolaire chez la jeune fille Moussey ?	Apprentissage ; Education ; Milieu difficile ; Estime de soi ; Jeunes filles ; Violence ; Culture.	Théorie de l'apprentissage social ; Théorie de la contextualisation didactique
	Méthodologie					
	Population cible	Echantillon		Instruments de collecte des données	Instruments d'analyse des données	
	Jeunes filles Moussey	Jeunes filles Moussey		Entretien semi-directif ; Focus groupe	Analyse de contenu ; Analyse thématique	

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Une étape importante attendue du chercheur est les résultats auxquels il est parvenu. Le présent chapitre vise à présenter et à analyser les résultats issus du terrain. Faut-il le rappeler que nos données sont obtenues grâce aux entretiens qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu pour obtenir les résultats.

4.1 DONNEES IDIOGRAPHIQUES DES SUJETS

4.1.1. Cas de Mamira

Mamira est âgée de 15 ans, originaire du village de Bélé Drame. Elle est en classe de 4^e et elle a commencé ses études primaires dans son village natal. Elle est issue d'une famille polygamique, elle vit avec ses parents et elle est deuxième enfant de la fratrie de cinq dont elle est de confession protestante. Son père marié à deux femmes exerce les activités de commerce pour subvenir aux besoins de sa famille.

La situation de violence reste un facteur qui impacte la capacité des élèves à apprendre dans des conditions normales. Cette situation est souvent accompagnée par de nombreux bouleversement tant sur le plan psychologique, émotionnel, relationnel. Pour Mamira, ces situations de violences perturbent le bon déroulement des activités scolaires, avec la fermeture des établissements et, avec beaucoup de jours d'écoles perdus. C'est dans ce sens qu'elle dit : *Le conflit de cette année a entraîné la fermeture de notre école, et depuis nous sommes à la maison comme ça, depuis que ce conflit a déclenché, nous n'avons pas pu suivre les cours même se déplacer dans le village voisin est devenu un problème.*

Se trouvant confronté dans ce milieu difficile, elle déclare avoir perdu son ami lors de ces situations de violence. La disparition de son ami développe en elle une peur constante qui affecte sa capacité à se concentrer à l'école. Nous la suivons lorsqu'elle dit : *J'ai perdu mon ami lors de ce conflit armé. Chaque jour j'ai peur de sortir de chez moi, même pour aller à l'école.* Cet environnement difficile provoque de problème de santé mental tel que l'anxiété, la dépression, le traumatisme.

Mamira, se trouvant dans cette situation nous laisse croire que c'est grâce aux interactions sociales avec ses enseignants et camarades de classe qu'elle se sentait à l'aise pour exprimer ses opinions. Par interaction sociale, nous entendons toute action réciproque entre deux individus ou plus. Elle peut être définie « de façon étroite, comme ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus ou plus sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre » (Goffman

1982 : 230). Elle le dit dans ses propos : *J'ai une bonne relation avec mes enseignants, ils sont là toujours pour nous accompagner, et ils nous encouragent à poser des questions si on n'a pas compris le cours. Cela crée un environnement où je me sens à l'aise pour exprimer mes doutes ou mes idées.* Selon Floor (2010) lorsque l'élève est à l'aise parmi ses camarades d'école et face aux exigences du travail scolaire, l'école devient alors le lieu privilégié de la satisfaction de son besoin d'estime. Cette relation d'interaction sociale est fondamentale dans le processus de la construction de l'estime de soi scolaire. C'est par rapport à cette analyse que Cooley (1992) souligne que notre identité est en grande partie construite par nos interactions sociales. Pour elle, le soutien qu'elle reçoit de ses enseignants lui permet de rester résiliente face aux situations difficiles. C'est dans ce sens qu'elle dit : *Mon enseignant de mathématiques nous encourage toujours à rester positif malgré le conflit armé.*

4.1.2. Cas de Florence

Florence est originaire du village de Léo Mbaya, née dans une famille polygamique dont son père est cultivateur et sa mère ménagère. Elle est âgée de 14 ans et en classe de 5^e au collège de Léo Mbaya où elle a commencé ses études primaires, elle a obtenu son concours d'entrée en 6^e dans cette école et puis le collège. Elle est l'aînée de la famille de quatre enfants et de confession protestante. Elle a grandi auprès de sa grand-mère, car sa mère était absente à la maison tout le temps. À l'école primaire elle n'avait pas trop de problème car elle avait obtenu une fois son CEP. Arriver au collège, tout était devenu trop difficile pour elle, car elle était obligée de faire tous les travaux domestiques et ses obligations scolaires. Elle se trouvait dans une situation difficile face aux exigences de travaux domestiques et les tâches scolaires.

Elle avoue avoir des difficultés pour se rendre à l'école grâce à la distance qui sépare le village de l'école, car les familles s'inquiètent pour sa sécurité. Elle dit : *Je parle de l'éloignement de l'établissement et nos parents ont peur de nous laisser aller pensant quelque chose peut arriver sur le chemin de l'école.*

Florence manifeste sa volonté de poursuivre sa scolarité malgré ces contextes difficiles, ce désir d'apprendre le motive à continuer ses études. C'est pourquoi elle dit : *Mais j'y vais en prenant le risque quand même car j'aime vraiment l'école et j'aime également apprendre.* Elle brave le danger pour se rendre à l'école en considérant l'école comme un moyen personnel pour améliorer sa situation. La motivation est source de la construction de l'estime scolaire, car un élève motivé persévère davantage dans ses activités scolaires. C'est en rapport à ses analyses que Chouinard et Archambault soulignent que : « la motivation scolaire est l'ensemble des

déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit, et à persévérer devant les difficultés ».

4.1.3. Cas de Fira

Fira est une jeune fille de 14 ans en classe de la 6^e au collège de Bélé Drame. Elle est née d'une famille monogamique dont tous ses parents sont encore en vie. Elle est la benjamine de la fratrie de trois enfants, de la confession catholique dont ses parents sont tous de cultivateurs. Elle a commencé ses études primaires dans son village natal d'où elle a obtenu son CEP, et, l'école primaire n'était pas difficile pour elle. Fira présente une absence de l'engagement à poursuivre ses études à cause de contexte d'apprentissage difficile. Nous avons relevé certains de ses propos lorsqu'elle déclare : *Moi je n'ai pas envie d'aller à l'école.* Pour elle, le contexte dans lequel elle fréquente est une source de stress ou d'anxiété, souvent les filles subissent des situations de violence. Certaines filles ont été violées sur le chemin de l'école. Nous pouvons l'entendre : *Il y a certaines de mes camarades qui étaient victimes des violences, surtout nous les filles, nous faisons l'objet de viol, d'abus sexuel.* Dans ce contexte nous sommes confrontées à un risque élevé. Huyghebaert (2009) souligne que, cette situation entraîne une exclusion des modes d'accès aux ressources productrices de revenus, ainsi qu'un appauvrissement en termes de conditions de vie, de liens sociaux, accentuant la "vulnérabilité" des populations affectées, diminuant leur capacité à s'adapter aux chocs et aux risques ultérieurs.

Fira dit que face à cette situation, elle n'avait pas la volonté de continuer les études. C'était grâce au conseil et soutien de son enseignant qu'elle a pu se maintenir. Nous pouvons la suivre dans son discours : *J'étais au point d'abandonner l'école.* Elle continue en affirmant toujours que c'était même grâce à son enseignant. Nous pouvons encore entendre Fira : *C'est mon enseignant de français qui m'a toujours demandé de continuer mes études. C'est mon enseignant qui m'a expliqué l'importance de l'école pour ma vie et j'ai compris. D'ailleurs, je lui ai promis d'aller le plus loin possible. Je peux même dire que s'il n'était pas là et avec cette situation difficile, je serai déjà partie faire autres choses parce que je n'aime pas risquer ma vie.*

4.1.4. Cas de Fatmanou

Elle est âgée de 13 ans en classe de 5^e au collège de Bélé Drame, elle est issue d'une famille monogamique et orpheline de mère. Elle est l'aînée de la famille de 5 enfants, de

confession protestante et originaire du village de Bélé Drame. Elle a perdu sa mère quand elle était en classe de la 6^e, et quelques années après le décès de sa mère, elle a commencé à avoir des problèmes avec son père car ce dernier ne voulait pas qu'elle continue avec ses études. Son père veut qu'elle reste à la maison pour assurer la sécurité de ses petits frères et effectuer des tâches ménagères. Elle se trouvait alors confuse entre les tâches ménagères et prendre soin de ses petits frères. Face à l'insécurité grandissante, son père refusait catégoriquement pour qu'elle se rende à l'école, car quelque chose de mal pourra l'arriver sur le chemin de l'école : elle nous dit en ce terme : *Pour moi, mes parents surtout mon père ne voulait pas que j'aille à l'école il pense que partir à l'école c'est être exposé aux violences.* Malgré ces mesures de lui restreindre son éducation, elle a une bonne estime de soi en considérant l'éducation comme un moyen de changer cette situation. Nous pouvons l'entendre : *Moi je crois fermement que l'éducation peut changer notre situation actuelle. Chaque jour passé à apprendre est un pas vers la paix.* L'estime de soi est construite en grande partie par les expériences quotidiennes passées à l'école. Chaque jour passé à l'école est une opportunité pour construire l'estime de soi scolaire, il est aussi nécessaire de prendre en compte les expériences positives et négatives et de mettre en œuvre des stratégies pour favoriser un développement sain et positif de son estime de soi.

Le soutien familial est un processus dynamique dans la construction de l'estime de soi, car la famille est la première cellule où l'enfant évolue, se socialise et développe des valeurs morales. Fatmaou dit avoir le soutien de son oncle à aller davantage dans son étude, elle dit en ce terme : *Mon oncle m'a toujours encouragée de poursuivre mes études.* Le soutien et la valorisation que l'apprenant trouve dans sa famille apparaissent comme des éléments à partir desquels il construit son estime de soi. C'est pourquoi elle continue en affirmant : *Les encouragements de mes parents ont renforcé mon désir de réussir à l'école.* Lorsque les élèves évoluent dans une famille où il se sent soutenu, respectés et valorisés, il est plus susceptible pour qu'il s'investisse davantage dans les études.

4.1.5. Cas de Yvette

Yvette est en classe de la 3^e au collège de Léo Mbaya. Elle est âgée de 13 ans et née d'une famille chrétienne catholique dont elle est l'aînée de la fratrie de trois enfants issus de la famille polygamique. Son père cultivateur est époux de deux femmes dont la mère de Yvette est sa première épouse. Elle a commencé ses études primaires à l'école primaire de Léo Mbaya, elle a obtenu son CEP dans la même école et c'est quand elle était admise en 6^e qu'elle s'est inscrite au collège toujours dans son village natal.

L'engagement et la construction de l'estime de soi sont intimément liés. Un engagement positif dans des activités renforce l'estime de soi. S'engager dans des activités augmente la perception des élèves et renforce leur estime de soi. Yvette a une estime de soi positive vis-à-vis de son engagement à poursuivre son éducation en le considérant comme une arme de lutte contre ces situations de violences. Elle affirme dans ses propos : *Parce que même si la situation est gravement difficile, je pense que je peux m'engager à réussir mes études pour pouvoir aider ma communauté un jour*. Pour elle, bien que ces situations sont difficiles, ses enseignants les gardent toujours motivée en organisant des échanges d'interaction. Elle le dit dans son discours : *Apprendre dans un environnement où il y'a les conflits c'est vraiment terrifiant, les cours sont souvent interrompus et cela rend l'apprentissage difficile, nos enseignants essaient de nous garder motivés en rendant les leçons interactives*. ACELF (2006), montre que la construction identitaire est « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (p. 12). De même, l'interaction avec les autres ne doit pas être négligée, car nous ne passons à côté de la construction sociale qui se fait en interaction avec les autres Gauvreau (2017).

4.1.6 Cas de Vetada

Agée de 15 ans, en classe de la 3^e au collège de Bélé Drame, Vetada est née d'une famille polygamique dont ses parents sont tous en vie. Son père est cultivateur et ma ménagère vivant au village et je suis deuxième enfant dans la fratrie de six. Elle a commencé son école primaire dans son village natal jusqu'à son obtention de son CEP, puis elle s'est inscrite au collège. Elle avoue avoir rencontré beaucoup de problèmes car son père refusait de lui payer sa pension depuis qu'elle était admise au collège. C'était sa mère qui payait sa scolarité quand elle était à l'école primaire. Depuis son entrée au collège, elle ne recevait plus une aide venant de la part de son père car sa mère n'avait plus de moyen pour assurer sa pension comme elle le faisait autant. Personne ne lui apportait son soutien à la maison, même sa sœur renvoyait ses copines qui venaient chez elle à la maison. Son père a été arrêté pendant le conflit et elle dit avoir été très troublée par l'arrestation de son père. A l'école elle avait perdu contact avec tout le monde, et son enseignant qui remarqua qu'elle était troublée. Elle l'affirme dans ses propos : *Mon père a été arrêté pendant le conflit et je suis très troublée par cela. C'est pourquoi mon enseignant remarque que je ne suis pas moi-même et il prend le temps de la discuter avec moi après les cours pour m'aider à traverser cette période difficile*. Le soutien et la chaleur de son enseignant l'ont reconforté. C'est pourquoi elle dit ainsi : *Ce soutien me fait sentir que je ne*

suis pas seule dans mon parcours scolaire. Le soutien émotionnel joue un rôle essentiel dans la construction de l'estime de soi. Il permet de sentir valorisé, aimé et en sécurité, ce qui favorise une vision positive de soi-même et renforce la confiance en ces capacités. Les personnes qui offrent un soutien émotionnel servent de modèle, montrant comment faire face aux difficultés, gérer ses émotions et interagir positivement avec les autres

4.1.7 Cas de Djivira

Djivira est une fille âgée de 13 ans en de la 6^e au collège de Leo Mbaya. Elle est née d'une famille polygamique, aînée de la fratrie de trois enfants et de confession protestante. Elle a commencé ses études primaires dans son village natal jusqu'au CM (cours moyen) où elle obtient son CEP. Elle fut également son entrée au collège de Léo l'année suivante. Elle évoque les difficultés des ressources pédagogiques, car pour elle, il y a une bibliothèque dans leur établissement mais il n'y a pas des documents pour leur permettre de lire. Nous avons relevé quelque de ses propos : *nous avons une bibliothèque dans notre collège mais il n'y a pas des livres dans cette bibliothèque, cela restreint notre capacité à effectuer des recherches pour approfondir nos connaissances.*

Le soutien social est généralement défini comme une interaction sociale qui implique l'action d'apporter ou de recevoir de l'aide au sein d'un même milieu (Barrera, 2000, Tousignant, 1987). Le soutien social reçu correspond à l'ensemble des actions et comportements d'aide effective apporté à la personne (Barrera, 1986 ; Vaux, 1988). Il s'agit des manifestations comportementales concrètes du soutien social. Il sort de cette analyse que le soutien social est un déterminant important dans la construction de l'estime de soi des élèves. Lorsque se sent soutenu, il susceptible de développer une bonne estime de soi. C'est dans cette logique que Djivira nous livre ses propos dans son discours : *J'aime quand notre enseignant de français est dans la salle, il est prêt à discuter avec nous. En classe j'essaie de lui poser des questions si je ne comprends pas quelque chose, et j'aime quand il encourage ce type d'interaction.* Elle continue lorsqu'elle dit : *Cela m'aide à me sentir moins seule et à comprendre que je ne suis pas la seule à souffrir.* Cette interaction sociale se manifestent sur le plan affectif, cognitif et comportemental (Mussweiler, & Strack, 2000). Sur le plan affectif, ces interactions sociales associées à des émotions positives et qui sont sources de la construction de l'estime de soi scolaire.

4.2. ANALYSE DES DONNEES L'ÉTUDE

4.2.1. Le contexte des apprentissages en milieu difficile

L'apprentissage en milieu difficile est marqué par des environnements où les défis et les obstacles abondent, rendant l'acquisition de connaissances et de compétences particulièrement ardues. Ce qui amène Florence à dire : *je rêve de quitter ce milieu pour avoir des meilleures opportunités*. Au vu de son discours, nous constatons qu'il est difficile de vivre dans un environnement qui présente des défis constants. Alors, les zones des conflits armés illustrent parfaitement ces difficultés, où l'assurance d'une éducation de qualité pour les apprenants est loin d'être garantie. Les écoles, élèves et enseignants sont souvent les premières victimes de ces circonstances désastreuses malgré les protections internationales telles que la quatrième convention de Genève (1949), qui encourage la préservation des institutions éducatives et interdit leur utilisation ou attaque par les groupes armés. L'école considérée comme un sanctuaire de l'apprentissage, doit demeurer un lieu dédié exclusivement à l'éducation des enfants.

Dans ces conditions difficiles, même si les établissements scolaires restent ouverts, l'ambiance des conflits armés peut sévèrement perturber la concentration et l'éducation des élèves. Dans ce cas Fatmanou relate ceci : *Bien qu'il y a l'école mais nous sommes confrontées aux conflits qui rendent la fréquentation scolaire difficile. A chaque fois je prie que cette pratique s'arrête. Les enseignants essaient de continuer les cours comme si tout allait bien, mais c'est difficile d'apprendre quand nous sommes inquiètes*. Fatmanou témoigne des difficultés engendrées par les conflits qui perturbent les cours et implore un arrêt des hostilités pour favoriser un environnement d'apprentissage stable. Les enseignants, bien que s'efforçant de maintenir les élèves, se trouvent dans une situation où enseigner devient un défi majeur en raison des inquiétudes constantes des élèves face à la violence environnante. L'impact des conflits armés sur l'éducation est non seulement direct mais aussi profondément destructeur, affectant la qualité et le niveau d'éducation que les élèves peuvent atteindre. La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989), en son article 28, stipule que chaque enfant a droit à l'éducation, chargeant l'État de rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit et de promouvoir l'accès au secondaire pour tous. Néanmoins, les conflits armés compromettent la capacité des États à remplir ces obligations, réduisant significativement leurs chances de fournir une éducation à la fois massive et qualitative.

Dans ces contextes d'apprentissage, les activités scolaires sont souvent à l'arrêt. Ces environnements d'apprentissage difficile compromettent la sécurité des élèves, et aussi celle

des enseignants. Nous pouvons entendre le discours de Mamira : *Nous rencontrons beaucoup de difficultés bien qu'elles s'améliorent au fil du temps mais certaines persistent. Il y a tellement de difficultés comme les violences, les conflits armés. Cette insécurité perturbe le fonctionnement des activités scolaires et qui compromet à la sécurité des élèves et des enseignants. Le conflit de cette année a entraîné la fermeture de notre école, et depuis nous sommes à la maison comme ça, depuis que ce conflit a déclenché, nous n'avons pas pu suivre les cours même se déplacer dans le village voisin est devenu un problème.* Les conflits armés bloquent toutes les activités scolaires. Ces situations perturbent non seulement la sécurité physique et mentale des élèves, mais aussi leur processus d'apprentissage. Les élèves peuvent avoir du mal à se concentrer en raison de l'insécurité ambiante, ce qui rend l'enseignement inefficace. La population est obligée de fuir le village pour se réfugier au champ ou dans une autre localité où il y'a moins de risques.

Face à cette situation, les écoles sont souvent temporairement fermées en raison des menaces de violence, des destructions, des difficultés de se déplacer, de bien s'épanouir et des craintes de mourir. Florence partage ce point de vue lorsqu'elle affirme : *pendant ce conflit, les cours sont souvent interrompus. Parfois, nous devons nous cacher, c'est très difficile de se concentrer à l'école.* Pendant ces moments difficiles, les cours sont souvent suspendus pour protéger les élèves, car la priorité absolue est leur sécurité, celles des enseignants et des personnels éducatifs. Ce point de vue est également confirmé dans le discours de Yvette lorsqu'elle déclare : *Apprendre dans un environnement où il y'a les conflits c'est vraiment terrifiant. Les cours sont souvent interrompus, ce qui rend l'apprentissage difficile. Nos enseignants essaient de nous garder motivés en rendant les leçons interactives.* Les conflits entraînent un stress considérable et de l'anxiété chez les élèves. La suspension des cours peut permettre aux élèves de se remettre émotionnellement et psychologiquement, et d'éviter l'exposition continue à des environnements violents et stressants.

Les conflits entraînent souvent le déplacement de populations. Les élèves sont souvent contraints de fuir leur domicile, ce qui perturbe leur routine éducative. Florence nous livre ici son discours : *Il y a des attaques dans notre village, des enlèvements, des tueries, des destructions du village, tout est parti en fumée. Nous étions obligés de fuir le village pour aller nous réfugier hors du village. J'ai très peur. Les déplacements forcer rendent l'école inaccessible.* Le déplacement des populations a un impacte significatif sur l'accès à l'éducation pour les élèves. Ce déplacement engendre des traumatismes chez les enfants, ce qui peut affecter leur capacité à apprendre et à s'intégrer dans un nouvel environnement scolaire. Dans

ces situations des conflits, certaines familles peuvent prioriser la survie immédiate par rapport à l'éducation. Les enfants peuvent être contraints de travailler pour aider leurs familles plutôt que d'aller à l'école.

Ces situations de conflit ont un impact dévastateur sur l'accessibilité à l'éducation pour les élèves. Ces situations entraînent la destruction physique des écoles, rendant ces lieux inaccessibles. Les élèves exposés à des conflits subissent des traumatismes psychologiques qui peuvent nuire à leur capacité à se concentrer et à apprendre. Les conflits entraînent des déplacements massifs de populations. Les familles forcées de fuir peuvent se retrouver sans accès à des établissements scolaires.

Figure 2 : La fuite de la population de Léo Mbaya hors du village



Source : Alwidainfos (2020)

Nous constatons sur cette image la fuite des populations de Léo Mbaya hors du village. Le village est devenu le théâtre des affrontements armés, les maisons sont enfumées, ce qui oblige les populations à quitter leur domicile. Face à cette situation difficile, les enfants en particulier sont vulnérables aux plans psychologiques, sociaux, émotionnels et affectifs. La fuite de la population présente des lourdes conséquences sur les enfants, ce qui compromet leur capacité de concentration, de développer une bonne image, et de construire leur estime de soi.

Dans ce contexte, la sécurité des élèves est souvent mise à l'épreuve. Mamira avoue avoir rencontré des difficultés lors de ce conflit et qui par finit développe en elle une peur

constante. Nous la suivons lorsqu'elle affirme : *J'ai perdu mon ami lors de ce conflit armé. Chaque jour j'ai peur de sortir de chez moi, même pour aller à l'école.* La perte d'un proche engendre une peur significative chez les élèves, ça a un impact profond sur la psychologie des élèves, engendrant souvent une peur et un stress considérable nécessitant une attention particulière pour favoriser leur bien-être émotionnel et mentale.

Figure 3 : La destruction du village de Léo Mbaya



Source : Alwidainfos (2020)

Ces images ont été prises lors des affrontements entre les éleveurs et les agriculteurs respectivement dans le village Leo Mbaya. Avec ces images, même l'aveugle peut observer que, c'est une zone risquée. Les personnes vivant dans cette situation sont vulnérables face à cette montée en puissance des violences.

Il est indéniable que la situation stressante et conflictuelle peut avoir un impact significatif sur la santé mentale des élèves, ce qui peut entraver leur engagement et leur participation aux activités scolaire. Suivons le cas de Florence : *Beaucoup d'élèves développent des problèmes d'anxiété, de dépression, ou un sentiment de désespoir concernant leur avenir. Moi particulièrement je me sens triste tout le temps. Je n'arrive pas à me concentrer en classe. Même lorsque l'enseignant parle, j'entends des bruits dans ma tête. C'est comme un film de peur qui ne finit jamais.* L'anxiété et les traumatismes qui découlent dans de tels environnements peuvent perturber leur capacité à se concentrer, à assimiler les informations et à interagir de manière constructive en classe. Ce qui leur induit tant de vulnérabilité, entraînant

une faible estime de soi, de valeur, et ce vécu peut développer chez les élèves une représentation négative de soi, un manque de motivation.

Ces contextes difficiles entraînent une pénurie de ressources éducatives. On constate un manque des enseignants, des outils pédagogiques, et les élèves ne peuvent pas avoir accès aux fournitures scolaires nécessaires. Djivira nous livre ceci : *Ici à Leo mbaya il y a trop de problème qu'on rencontre, nous avons une bibliothèque dans notre collège mais il n'y a pas des livres dans cette bibliothèque, cela restreint notre capacité à effectuer des recherches pour approfondir nos connaissances.*

Les familles vivant dans la zone de conflit se trouvent dans des difficultés pour répondre aux besoins de leurs enfants, ce qui peut se traduire par un accès réduit à des ressources éducatives, telles que des livres, des matériels scolaires adéquats, les frais de scolarité, des uniformes, etc. Cette remarque a été constatée par le cas de Fatmanou lorsqu'elle affirme : « *Bien qu'il y a l'école mais nous sommes confrontées à plusieurs difficultés et surtout la pauvreté. Nos parents sont des cultivateurs, ils n'attendent que l'eau de pluie pour labourer et ils en dépendent également de l'agriculture. Mes parents surtout mon père ne voulait pas que j'aille à l'école puisqu'il n'a pas de moyen à subvenir à mes besoins. Mais je me suis opposé à eux. Maintenant je me bats avec mon petit commerce pendant les grandes vacances pour m'acheter les fournitures scolaires* ». En dehors des problèmes de famille, ces enfants confrontés au conflit n'ont aucune représentation positive pour leur avenir. Ces apprenants concentrent leur espoir sur les enseignements dispensés en classe faute de moyen. Toutefois, la guerre vient d'interrompre tout espoir.

L'éducation des jeunes filles est indispensable pour le développement social, économique politique d'un pays, un moyen le plus efficace pour lutter contre la pauvreté. Bien que l'éducation des jeunes filles est synonyme de développement, il ressort que leur droit à l'éducation est violé, leur taux d'accès à l'éducation est constamment en régression. Mamira nous dit ceci : *j'aimerais aller à l'école, mais mes parents disent que je dois aider ma mère à la maison.* Dans cette logique, Yvette partage le même point lorsqu'elle affirme dans son discours en ce terme : *il est difficile d'aller à l'école quand il ya tellement de travail à faire à la maison.* Les responsabilités domestique pesent effectivement sur l'apprentissage des jeunes filles. Lorsqu'elles sont chargées à des tâches domestiques importantes à la maison, cela peut réduire leur temps disponible pour étudier et se concentrer sur leurs devoirs scolaires. Elles peuvent être submergées par les responsabilités domestiques, ce qui peut entraîner une augmentation du stress et de la pression, affectant ainsi leurs performances scolaires.

Au regard de l'environnement, la situation de la jeune fille est préoccupante, on lui confère le statut de future femme au foyer, elles sont les plus marginalisées en matière d'accès à l'éducation du fait du rôle que la société leur assigne. Florence nous dit ceci dans son discours : *chez nous on valorise beaucoup le mariage. Beaucoup de mes camarades quittent l'école pour se marier. Mes parents disent que ce n'est pas nécessaire pour une fille d'aller loin dans les études, cela me rend triste.* Selon les parents, une fille même si elle ne réussit pas à l'école peut avoir un bon mari, les parents estiment qu'à un certain niveau, il faut marier la fille.

Le récit de ces jeunes filles justifie à suffisance que les situations sécuritaires telles que les conflits armés, l'instabilité, les normes socio-culturelles sont les facteurs fondamentaux qui rendent difficile les apprentissages des jeunes filles Moussey. Le vécu de ces jeunes filles peut entraîner des troubles mentaux tels que le stress, l'anxiété, la dépression et d'autres problèmes de santé mentale. Pour Adams et Kristsonis (2006), les événements traumatiques ont une influence sur le développement des compétences personnelles des élèves et sur leur estime de soi scolaire.

4.2.2. Interaction dans la relation enseignant-enseigné

S'agissant de l'interaction entre l'enseignant et l'élève dans un environnement conflictuel, relation qui consiste à mettre les intérêts de l'apprenant au centre de l'action, les rôles des enseignants sont fondamentaux dans ce processus. Les zones de conflit sont souvent caractérisées par des violences intenses, ces situations créent un environnement où les élèves peuvent souffrir de stress, et de pertes de motivation. Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle fondamental. Non seulement il transmet des connaissances, mais il peut aussi servir de figure de soutien émotionnelle. Suivons le discours de Mamira lorsqu'elle affirme : *Pour moi, j'ai une bonne relation avec tous mes enseignants, ils sont là toujours pour nous accompagner, et ils nous encouragent à poser des questions si on n'a pas compris le cours. Cela crée un environnement où je me sens à l'aise pour exprimer mes doutes ou mes idées. Mon enseignant de mathématiques m'encourage toujours à rester positif malgré le conflit armé. Il nous dit que l'éducation est notre meilleure arme, quand il nous parle ainsi, je me sens en sécurité, comme si notre classe était un havre de paix.* Ici l'enseignant a laissé son rôle d'enseignant en devenant comme un psychologue ou accompagnateur pour aider cet enfant à surmonter le choc. Puisque dans ce contexte, les élèves ont besoin d'assistance pour surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

L'interaction positive est essentielle pour aider les élèves à développer une bonne estime de soi ou à ressentir un sentiment de sécurité, de confiance et de stabilité en eux-mêmes dans ce contexte de conflit. Yvette nous dit ceci :

Pour moi je peux dire que mes enseignants sont souvent là pour m'aider non seulement avec les leçons ; mais aussi avec des conseils. Mon père a été arrêté pendant le conflit et je suis très troublée par cela. C'est pourquoi mon enseignant remarque que je ne suis pas moi-même et il prend le temps de discuter avec moi après les cours pour m'aider à traverser cette période difficile. Ce soutien me fait sentir que je ne suis pas seule dans mon parcours scolaire. Lorsque l'on parle d'interactions, on part du principe qu'il y a réciprocité, échange et partage entre deux êtres humains. La qualité de ces interactions s'inscrit au sein de la qualité éducative. L'interaction sociale et l'apprentissage sont étroitement liés et il n'est pas envisageable qu'il y ait développement et apprentissage sans interactions (Vygotsky et Cole, 1978).

Les approches pédagogiques adaptées par les enseignants dans la zone de conflit peuvent aider les élèves dans ce processus d'interaction. Selon Sauve, et al. (2007) les activités pédagogiques diversifiées offrent aux élèves la possibilité de faire choix et d'enrayer la routine tout en favorisant leur motivation à apprendre. La pratique d'enseignement la plus interactive telle que la discussion en groupe, peut être plus efficace pour stimuler l'engagement des élèves et favoriser une meilleure compréhension des connaissances. Plusieurs auteurs dont Pintrich et De Groot 1990 cité par Tremblay-Wragg, et al. (2018) soutiennent que l'utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées est motivante pour les apprenants et a un effet positif sur leur résultat et persévérance scolaire. Yvette nous livre son discours :

Malgré les menaces de conflit, j'ai une bonne relation avec mes enseignants à l'école, surtout notre enseignant de Français organise la discussion en groupe en classe et cela permet à tout le monde de participer, et je pense que cette manière de nous donner cours nous motive, et implique tout le monde à apprendre. Ces discussions en classe abordent la question sur le conflit et la paix qui me poussent à réfléchir sur mon avenir. Ces discussions en groupe rendent le cours dynamique et me permet non seulement d'apprendre avec mes enseignants mais aussi avec mes camarades de classes. Allant dans le même sens, Fatmanou nous relate ceci : Les discussions en groupe sont devenues un espace pour exprimer nos émotions. Nous parlons souvent de la manière dont le conflit nous affecte. Les discussions en groupe sont essentielles dans le processus d'apprentissage. Ces discussions permettent aux élèves de sortir de leurs zones d'ombre, cela facilite la compréhension des cours, rend les cours dynamiques et permet aux élèves de développer leur estime de soi. Dans la recension d'écrits réalisée par Fortin et ses

collègues (2011) sur la relation enseignant-élève, les auteurs soulignent les effets de cette relation sur la réussite scolaire de l'élève, mais également sur son engagement, sa motivation et son bien-être. En effet, une relation enseignant-élève de qualité permet une participation des élèves, renforce leur motivation à s'impliquer dans leurs apprentissages (Bernstein-Yamashiro, 2004 ; Fredriksen et Rhodes, 2004, dans Fortin et al., 2011).

Malgré l'importance de l'interaction enseignant-enseigné, plusieurs facteurs peuvent perturber cette dynamique d'interaction. Les élèves peuvent avoir vécu des événements traumatiques qui affectent leur capacité d'interagir de manière efficace avec les enseignants. Florence nous dit ceci dans son discours : *J'ai perdu mon frère pendant ce conflit. C'était une douleur que je ne peux pas expliquer ; à l'école, je fais semblant d'être forte, mais j'ai l'impression que personne ne me voit vraiment. Parfois, je m'isole pendant les pauses, car je ne veux pas que les autres me posent des questions. Je veux juste oublier. J'ai vu des choses que personne ne peut expliquer. Il arrive de fois que je fais le cauchemar et je me réveille en pleurant.* A ce niveau, l'enfant n'arrive pas à faire le deuil psychologique de son frère, elle est blessée dans tout son être, elle a besoin de parler aux autres pour se libérer. Et Djivira va dans le même sens lorsqu'elle nous laisse entendre : *J'ai du mal à parler aux autres maintenant. J'ai peur qu'ils ne vont pas comprendre ce que j'ai vécu.* Les élèves vivants en zone de conflit subissent fréquemment des expériences traumatiques qui peuvent nuire à leur santé mentale et à leur estime de soi. Les élèves qui vivent dans ce contexte sont souvent témoins de violences extrêmes, y compris des attaques, des pertes de proches. Cette exposition peut entraîner des symptômes de stress intense, de stress post-traumatique (SPT), qui incluent l'anxiété, les cauchemars. Ces élèves dans leurs propos révèlent en profondeur les effets psychologiques sur leur santé mentale, leur bien-être, leur estime de soi et leur développement personnel.

Face à ces situations traumatisantes, le soutien psychosocial est nécessaire pour aider les élèves vivant en zone de conflit. Le soutien psychosocial fait référence à une série d'interventions qui visent à renforcer le bien-être psychologique et social des individus. Dans le contexte d'apprentissage en zone de conflit, ce soutien psychosocial peut aider les élèves à gérer leur stress, leur traumatisme et à favoriser la résilience. Yvette dans son discours dit ceci : *Pour réduire le stress et l'anxiété nos enseignants organisent des séances de soutien psychologique. C'est important pour nous de pouvoir parler de ce que nous ressentons sans jugement.* Le soutien psychosocial est un levier essentiel pour construire l'estime de soi des élèves, surtout dans des contextes difficiles. Les enseignants qui offrent un cadre d'écoute, d'encouragement et d'opportunités d'expressions, peuvent aider les élèves à reconnaître leur

valeur et à développer des compétences essentielles pour naviguer dans un contexte difficile. Cultiver une estime de soi positive est un investissement dans l'avenir des élèves, les préparant à devenir des adultes confiants et résilients. Le soutien psychosocial est vital pour aider les élèves en zone de conflit à surmonter les défis émotionnels et psychologique qu'ils rencontrent. En créant un environnement éducatif qui prend en compte leur bien-être, on peut non seulement améliorer leur expérience scolaire mais aussi contribuer à leur développement personnel et social.

4.2.3. Le niveau d'interaction dans le processus éducatif

Selon Genoud (2003), l'étude de niveau d'interaction entre enseignant et élève est devenue aujourd'hui importante dans le domaine de l'éducation. Un niveau d'interaction de qualité se caractérise donc par échange constant d'idées, de questions et de rétroaction entre l'enseignant et l'élève. Cela permet non seulement de favoriser l'apprentissage, mais aussi de créer un environnement d'enseignement stimulant et engageant. Fatmanou affirme ceci : *Pour ce qui est de ma relation avec mes enseignements ici, je n'ai vraiment pas grand-chose à dire parce que nos enseignants font tout pour mieux nous enseigner dans cet environnement difficile. Les discussions en groupe sont devenues un espace pour exprimer nos émotions. Nous parlons souvent de la manière dont le conflit nous affecte. Plus, l'interaction est adoptée aux besoins individuels des élèves, plus ces derniers sont susceptibles de réussir et de s'épanouir sur le plan scolaire. Mamira quant à elle déclare : J'ai une bonne relation avec tous mes enseignants, ils sont là toujours pour nous accompagner, et ils nous encouragent à poser des questions si on n'a pas compris le cours. Cela crée un environnement où je me sens à l'aise pour exprimer mes doutes ou mes idées. Mon enseignant de mathématiques nous encourage toujours à rester positif malgré le conflit armé. Il nous dit que l'éducation est notre meilleure arme pour faire face aux conflits, quand il nous parle ainsi, je me sens en sécurité, comme si notre classe était un lieu calme et sûr.*

Il convient de souligner que la relation d'échange entre l'enseignant et l'élève est déterminante dans le processus éducatif. Lorsque l'enseignant prend son temps de dialoguer avec ses élèves, il crée une atmosphère d'apprentissage plus dynamique et engageante. C'est sur cette idée que Djivira nous livre son discours en terme : *j'ai remarqué que les enseignants qui prennent le temps de connaître leurs élèves, de dialoguer avec leurs élèves créent une atmosphère plus positive en classe et ça rend l'apprentissage facile. A travers son propos, nous comprenons que lorsque les élèves se sentent écoutés, soutenus et valorisés, sont engagés activement dans leur apprentissage. Donc, une très bonne relation d'échange contribue à créer*

un climat positif et ça permet aux élèves d'exprimer leurs idées, poser des questions et partager leurs préoccupations. C'est ce qui amène Yvette à dire : *mes meilleurs enseignants sont ceux qui prennent le temps d'expliquer les choses clairement et qui nous encourage à poser des questions*. Toute relation s'entretient par la présence de rétroactions positives fréquentes. Être à l'écoute, s'impliquer activement dans les activités qui se déroulent en classe et féliciter les élèves pour leurs efforts et leur participation sont des exemples d'actions que posent les enseignants qui s'investissent dans leurs relations avec les élèves. Fatmanou nous laisse d'ailleurs entendre lorsqu'elle affirme dans son discours que : *Avec nos enseignants, les cours ne sont pas seulement des leçons, mais aussi un espace où nous pouvons parler librement de nos peurs. Notre enseignant de français organise des discussions ouvertes où chacun peut exprimer ce qu'il ressent face à la situation actuelle. Cela nous aide à gérer nos stress ensemble*. Le développement de relations positives entre les élèves et l'enseignant demeure le meilleur levier pour amener les élèves à coopérer et à s'engager dans leurs apprentissages.

Les niveaux d'interaction de qualité ou dite positive sont des composantes d'une relation enseignant-élève de qualité. Pour que des interactions soient de qualité, elles reposent, selon Hamre et Pianta (2007) sur la relation enseignant-élève dans différents systèmes éducatifs sur trois domaines essentiels, relevant de la pratique professionnelle de l'enseignant : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien de l'apprentissage. L'enseignant prenant en compte l'importance du soutien émotionnel (composante affective) permet à l'enfant de se rendre disponible pour s'impliquer dans ses apprentissages (composante cognitive). Le soutien émotionnel dans la relation d'interaction entre l'enseignant et l'élève a un impact durable sur le développement personnel de l'élève. Suivons Mamira à propos de soutien qu'elle reçoit de son enseignant lorsqu'elle dit : *je pense que le soutien émotionnel est plus grand que tout, un simple sourire de la part de mon enseignant montre qu'il se soucie de nous et qu'il est là pour nous*. Et Florence continue un peu loin en affirmant : *dans ma classe, nous avons un enseignant de français qui organise des séances de discussion où nous partageons nos difficultés. Ce lien qu'il crée entre nous nous aide à surmonter nos problèmes ensemble*. Le soutien émotionnel encourage les élèves à s'estimer dans les apprentissages, et ce qui peut améliorer la qualité de l'apprentissage élèves.

Un soutien psychologique approprié est essentiel pour aider les élèves en zone de conflit à mieux gérer leur stress et anxiété, tout en favorisant leur bien-être général et leur réussite scolaire. Yvette nous dit ceci : *Pour réduire le stress et l'anxiété nos enseignants organisent*

des séances de soutien psychologique. C'est important pour nous de pouvoir parler de ce que nous ressentons sans jugement. En réduisant le stress et l'anxiété, les élèves sont susceptibles de se concentrer en classe et d'améliorer leurs performances académiques, ce qui contribue à renforcer leur estime de soi. Un bon soutien psychologique aide les élèves à développer leur résilience, leur permettant de mieux s'adapter aux situations difficiles et d'accroître leur confiance en eux.

Cependant, dans cette situation de conflit armé, le soutien émotionnel est donc crucial pour le bien-être des élèves et leur réussite scolaire. Les enseignants qui offrent un soutien émotionnel à leurs élèves dans cette situation marquée par le conflit, créent un environnement positif où les élèves se sentent compris, valorisés et soutenus dans leur apprentissage. Djivira nous livre son discours en ce terme : *Je peux dire que pour améliorer la qualité de l'apprentissage des filles, il faut soutenir les filles, en les aidant à surmonter les difficultés qu'elles rencontrent en ce qui concerne leur apprentissage. Il faut aussi favoriser un environnement d'apprentissage où les filles se sentent valorisées, écoutées et encouragées à participer activement à leur apprentissage malgré les menaces de violence.* Dans cette dynamique d'interaction, il ressort que le soutien émotionnel est fondamental pour permettre aux jeunes filles d'améliorer leurs compétences, leur estime de soi dans le processus d'apprentissage.

Le niveau d'interaction dans le processus éducatif favorise énormément la qualité des apprentissages et produit aussi des effets en dehors du cadre scolaire. De nombreuses études confirment les effets bénéfiques d'une relation enseignant-élève positive sur l'estime de soi, le bien-être émotionnel de l'élève en général, de même que sur les comportements de l'élève et ses habiletés sociales. Aux plans émotionnel et cognitif, des auteurs rapportent qu'une relation enseignant élève de qualité est associée à une diminution des manifestations de colère (Galland et Philippot 2005).

4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES

Au terme de cette analyse, l'étude des verbatim se rapporte à nos trois thèmes (contexte des apprentissages en milieu difficile, l'interaction dans la relation enseignant-enseigné, et le niveau d'interaction dans le processus éducatif) a permis de comprendre les facteurs des apprentissages en milieu difficile des jeunes filles moussey. Ces jeunes filles sont confrontées aux difficultés comme les violences, l'insécurité, les conflits armés, les inégalités sociales limitées, les ressources limitées, les conditions socio-économiques défavorables. Dans ces

environnements, les jeunes filles sont confrontées à des obstacles qui affectent leur capacité à apprendre de manière optimale.

D'après un rapport de l'UNESCO (2011), les situations de conflits armés entraînent la fermeture, la destruction des services sociaux de base tels que les écoles. L'accès à un enseignement de qualité est compromis, ce qui a un impact significatif sur le développement intellectuel et social des élèves. De plus, l'instabilité, et les violences associées aux conflits armés laissent souvent des séquelles traumatiques chez les élèves, perturbant leur capacité à se concentrer, à apprendre et à s'engager pleinement dans le processus éducatif. La réalité pour trop d'enfants et de jeunes qui grandissent dans des pays confrontés à des conflits et à l'insécurité est que l'éducation est souvent l'un des premiers droits de l'homme les plus touchés. Ces violations sont contraires aux principes de la Convention relative aux droits de l'enfant et du droit International Humanitaire.

Ces jeunes filles issues des milieux défavorisés sont confrontées à des barrières qui entravent leur réussite scolaire, notamment des difficultés d'accès aux ressources éducatives, des conditions de vie précaires, des traumatismes liés à la violence, des problèmes de santé mentale. Ces facteurs peuvent avoir un impact négatif sur leur motivation, leur engagement, sur la construction de leur estime de soi scolaire et sur leurs performances scolaires. Les enseignants et les établissements scolaires jouent un rôle essentiel dans la promotion des apprentissages des jeunes filles en milieu difficile en mettant en place des pratiques pédagogiques inclusives, adaptées aux besoins spécifiques des élèves. Cela peut passer par la différenciation pédagogique, le développement de relations de confiance, le soutien socio-émotionnel, l'encouragement de la diversité et la collaboration avec les familles et les communautés.

L'interaction dans la relation enseignant-enseigné en zone de conflit est cruciale dans le processus éducatif. Dans ces environnements, caractérisés par divers obstacles tels que la pauvreté, la violence, les conflits armés, les normes sociales, il est essentiel de comprendre comment les interactions entre l'enseignant et l'élève peuvent faciliter l'apprentissage et le bien-être des élèves. Par ailleurs, les interactions positives entre les enseignants et les élèves en milieu difficile peuvent avoir un impact significatif sur la motivation et l'engagement des élèves. Les élèves qui se sentent soutenus et compris par leurs enseignants sont plus susceptibles de s'investir dans leur apprentissage et de surmonter les obstacles qui se dressent sur leur chemin.

En favorisant un climat scolaire positif, en promouvant l'écoute active, en valorisant la diversité des parcours et des expériences, les enseignants peuvent contribuer à créer un environnement propice à l'épanouissement des élèves malgré les difficultés auxquelles ils sont confrontés. A ce niveau, les apprentissages en milieu difficile exigent une approche holistique et inclusive de l'éducation, qui reconnaît et soutient les besoins spécifiques des élèves tout en visant à créer un environnement d'apprentissage stimulant, bienveillant et équitable.

En outre, la qualité des interactions dans la relation enseignant/enseigné en milieu difficile peut également influencer le climat de la classe. Les enseignants qui parviennent à établir des relations positives avec leurs élèves sont plus susceptibles de créer un environnement où règnent le respect et la coopération. Cela peut contribuer à réduire les comportements perturbateurs et à favoriser un climat propice à l'apprentissage.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DE L'ÉTUDE

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

5.1.1. La théorie de l'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social de Bandura, également connue sous le nom de théorie de l'apprentissage social-cognitif, met en avant l'idée que les individus peuvent apprendre de nouvelles attitudes, émotions et comportements en observant les autres. Cette approche met l'accent sur le rôle crucial du modèle observé (le modèle) et des conséquences des actions observées (le renforcement) dans le processus d'apprentissage. Albert Bandura a développé cette théorie dans les années 1960, mettant en lumière le concept de l'imitation et l'observation comme mécanismes clés de la transmission des connaissances. Selon lui, les individus sont capables d'apprendre de nouvelles compétences et comportements en observant les actions des autres, en particulier lorsque ces actions sont récompensées ou renforcées positivement.

Un aspect essentiel de la théorie de Bandura est l'idée selon laquelle le renforcement vicariant joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Le renforcement vicariant se produit lorsque les individus observent les conséquences des actions des autres et en tiennent compte pour réguler leur propre comportement. Ainsi, les individus peuvent apprendre à adopter ou à éviter certains comportements en fonction des récompenses ou des sanctions reçues par les modèles observés. Bandura a également introduit le concept d'auto-efficacité, qui se réfère à la croyance en sa capacité à accomplir une tâche donnée avec succès. Selon lui, l'auto-efficacité joue un rôle crucial dans la motivation et la persévérance des individus face aux défis. Les personnes qui ont une forte auto-efficacité sont plus susceptibles de persévérer dans leurs efforts pour surmonter les obstacles et atteindre leurs objectifs.

5.1.2. La théorie de la contextualisation didactique

La théorie de la contextualisation didactique est un cadre conceptuel qui vise à comprendre comment l'enseignement et l'apprentissage peuvent être améliorés en prenant en compte le contexte dans lequel ils se déroulent. Cette approche met l'accent sur l'importance de considérer les interactions entre les élèves, les enseignants, les contenus d'apprentissage et l'environnement dans lequel l'enseignement a lieu. Selon la théorie de la contextualisation didactique, il est essentiel de tenir compte des caractéristiques spécifiques de chaque situation d'enseignement et d'apprentissage. Cela inclut non seulement les aspects matériels tels que le matériel pédagogique, les ressources disponibles et l'organisation de la classe, mais aussi les aspects socio-culturels, les croyances et les valeurs des participants.

En intégrant ces différents éléments, les enseignants peuvent adapter leurs pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins et aux caractéristiques des apprenants. Cela peut se traduire par une personnalisation de l'enseignement, une meilleure prise en compte des styles d'apprentissage des élèves, une plus grande pertinence des contenus enseignés et une plus grande motivation des apprenants. La contextualisation didactique est une approche qui reconnaît l'importance du contexte dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En tenant compte des spécificités de chaque situation éducative, les enseignants peuvent améliorer la qualité de leur enseignement et favoriser la réussite des apprenants.

5.2. RAPPEL DES RESULTATS DE LETUDE

Il est important de comprendre la situation sociale des enfants victimes des conflits armés, et surtout l'impact sur l'éducation et la santé des enfants. Notre hypothèse considérant que les conditions d'apprentissage en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey a été testée auprès de nos participantes. Le concept d'estime de soi scolaire réside dans la perception qu'un individu a de sa propre valeur en tant qu'apprenant. Dans un contexte d'apprentissage difficile où les conflits armés sont récurrents et qui engendrent l'insécurité, les violences sexuelles, les viols, des ressources éducatives limitées, et des défis académiques importants, la construction de l'estime de soi scolaire est mise à l'épreuve. Les troubles sécuritaires présents dans cet environnement génèrent un climat de peur, d'anxiété chez les élèves. Ces éléments perturbateurs peuvent les empêcher de se concentrer sur leurs études et de développer une vision positive d'eux-mêmes. La peur est une réponse rapide à notre état psychologique. C'est une émotion qui accompagne le fait d'être exposé à un danger ou une menace objective (Lebeau, 2018). La peur d'être blessé par les armes, la peur de l'échec dans les études, de mourir constituent des souffrances qui affectent l'estime de soi des élèves.

Pour Anaut, (2015, p.7), lorsque les enfants se sentent ébranlés, sans abri lorsque les maisons, les écoles sont endommagées, et lorsque leurs parents ne peuvent plus les protéger contre la violence qui n'est que destructive et désadaptive au lieu d'être une valeur adaptative positive constitue des obstacles qui compromettent la construction de l'estime de soi des élèves. Les traumatismes ou expériences négatives vécus à l'école ou en dehors de l'école peuvent entraîner une baisse de la confiance en soi et une perception négative de ses propres capacités. Les situations des conflits armés limitent le manque des ressources éducatives et les opportunités d'apprentissage des élèves, ce qui peut renforcer le sentiment d'incapacité et de découragement. La fuite de la population, des maisons endommagées, la peur constante sont

autant des sources d'insécurité provoquant des symptômes d'anxiété profonde, de troubles du sommeil, des cauchemars, de détresse. Face au traumatisme de conflit armé, les enfants subissent la peur, la souffrance, le traumatisme, la honte, la culpabilité, la perturbation du parcours scolaire et d'autres situations stressantes et alarmantes. En fait, ressentir continuellement la peur ou le stress pourrait nuire de manière irréversible au développement psychologique des enfants et sentir la menace dans un endroit, supposé non rassurant, engendre alors des sentiments de vulnérabilité, de désespoir et d'une faible estime de soi.

La violence subie par les jeunes filles pendant le conflit armé bouleverse l'équilibre psychologique de la victime (Wenstein, 1990). La souffrance psychologique peut aller de la peur à la terreur, la tristesse, la colère, la honte ou à un sentiment d'impuissance (Chemtob & Carlson, 2004). Les conséquences possibles sur le plan psychique sont considérables : dépression, anxiété, manque d'estime de soi, repli sur soi, instabilité émotionnelle, incapacité de se faire confiance, honte de soi, auto-dévalorisation, sentiments de peur, de méfiance et d'insécurité vis-à-vis de l'environnement (Eisikovits, Winstok & Enosh, 1998 ; Moore, Pepler, Mae & Kates, 1989). De nombreuses études (Crocker et Park, 2004 ; Dubois et Tevendale, 1999) ont démontré que l'estime de soi est déterminée par les expériences antérieures, les expériences malheureuses, comme les expériences violentes subies, ces expériences provoquent des sentiments d'infériorité et une perte d'estime de soi. La violence détruit le bien-être et l'estime de soi.

Pour Morin (1976), l'école en tant que système ouvert, est un lieu d'interactions très nombreuses et complexes, qui véhiculent des contenus divers. L'éducation joue un rôle fondamental dans le développement personnel et social des élèves. La relation entre enseignant-enseigné est un facteur déterminant dans ce processus. Cette interaction peut influencer significativement l'estime de soi scolaire des élèves. Ce sentiment peut-être influencer par les facteurs tels que les interactions avec les pairs, les enseignants, les parents, ainsi que par les expériences d'apprentissage vécues à l'école. Albert Bandura (1986), met l'accent sur l'importance de l'observation et de l'interaction sociale dans le développement de l'estime de soi des élèves. Les enseignants en tant que modèle, influencent les perceptions que les élèves ont d'eux-mêmes. Nous avons démontré dans la partie théorique comment cette dynamique contribue à la construction de l'estime de soi scolaire, en abordant les dimensions de l'interaction et les pratiques pédagogiques pour le développement de l'estime de soi des élèves.

En examinant les données de terrain et le cadre théorique de cette étude, il apparaît que l'interaction dans la relation enseignant-enseigné et les dimensions d'interaction dans le processus éducatif sont fondamentales dans la construction de l'estime de soi scolaire.

5.3. INTERPRETATION DES RESULTATS

5.3.1. Contexte d'apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire

Dans les contextes des conflits armés, la construction de l'estime de soi scolaire nécessite une approche holistique qui englobe le soutien émotionnel, l'encouragement et la création d'un environnement sûr et inclusif. L'insécurité qu'elle soit liée à des conflits armés, à la violence domestique ou d'autres formes de menace, peut avoir des repercussions majeurs sur la scolarisation des jeunes filles et sur leur estime de soi scolaire. Ces situations d'insécurité peuvent les empêcher de se rendre à l'école en toute sécurité, compromettant ainsi à leur éducation. Les niveaux de stress élevés et de traumatisme auxquels les jeunes filles peuvent être confrontées dans des environnements instables peuvent nuire à leur concentration et à leur capacité d'apprentissage.

Suivons le discours de Florence : *J'ai perdu mon frère pendant ce conflit. C'était une douleur que je ne peux pas expliquer ; à l'école, je fais semblant d'être forte, mais j'ai l'impression que personne ne me voit vraiment. Parfois, je m'isole pendant les pauses, car je ne veux pas que les autres me posent des questions. Je veux juste oublier. J'ai vu des choses que personne ne peut expliquer. Il arrive de fois que je fais le cauchemar et je me réveille en pleurant. Malgré les craintes, l'école est devenue pour moi un espace où je me sens en sécurité. Participer à des activités scolaires renforce mon esprit ma capacité et me permet de donner une bonne image personnelle.* Offrir un environnement d'apprentissage où les élèves se sentent en sécurité pour exprimer leurs émotions est fondamental pour la construction de leur estime de soi scolaire. Des activités scolaires qui favorisent la coopération et le respect mutuel aident les élèves à donner une bonne image d'eux-mêmes.

Les élèves qui reconnaissent leurs efforts et leurs réussites mêmes les plus petites, parviennent à donner une image positive d'eux-mêmes. Reconnaître ses efforts et ses réussites est un élément crucial pour construire une estime de soi scolaire solide. Suivons Yvette dans son discours : *lorsque que je réussie à avoir une bonne note malgré les contextes difficiles, je réalise que je suis capable de surmonter les obstacles et cela me renforce ma confiance en moi.* Lorsqu'un élève prend conscience du travail qu'il fournit et des progrès qu'il accomplit, cela renforce en lui sa confiance et lui permet de se sentir valorisé. Cette reconnaissance des succès

contribue à cultiver une perception positive de ses capacités et de ses compétences, ce qui est essentiel pour développer une bonne estime de soi scolaire.

Les encouragements et les compliments sont essentiels pour la construction de l'estime de soi. D'ailleurs écoutons Mamira dans son discours : *Mon enseignant de mathématiques nous encourage toujours à rester positif malgré le conflit armé. Il nous dit que l'éducation est notre meilleure arme, quand il nous parle ainsi, je me sens en sécurité, comme si notre classe était un havre de paix.* L'encouragement constant des enseignants aux élèves stimule la motivation. Lorsque les élèves se sentent soutenus par leurs enseignants, ils s'investissent et persévèrent dans leur apprentissage face aux défis. Cela contribue non seulement à leur estime de soi, mais également à leur réussite scolaire.

5.3.2. Interaction dans la relation enseignant-enseigné et constructions de l'estime de soi scolaire

Pour Fagnant & Van Nieuwenhoven, (2019), la reconnaissance de l'importance des interactions dans l'apprentissage est fondamentale pour le développement et la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. Dans la zone de conflit armé, l'interaction enseignant-enseigné est crucial pour la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. Plusieurs auteurs ont mis en lumière l'importance de l'interaction positives entre enseignant et l'élève pour favoriser le développement de l'estime de soi des élèves. Les enseignants sont souvent perçus comme des figures qui peuvent apporter un certain soutien de sécurité aux élèves. La capacité des élèves à établir une relation de confiance est essentielle. Un enseignant compréhensif peut aider les élèves à se sentir valorisés, même dans des circonstances difficiles. Florence nous laisse entendre dans son discours : *Certains sont très compréhensifs, lorsque tu as un problème, expliques leurs clairement ils vont t'aider. C'est l'un d'eux qui m'avait aidé à faire mon emploi d'étude personnel. Pour moi, une telle relation me donne plus de force, me motive et me donne le plaisir de poursuivre mes parcours scolaires.* Les enseignants qui prennent le temps d'écouter les préoccupations des élèves montrent qu'ils se soucient d'eux, ce qui renforcent leur estime de soi par l'entraide. Ces soutiens que les enseignants donnent aux élèves sont au centre du processus d'interaction pédagogique ou didactique. Selon Altet (1994), « le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élève, action mutuelle, stratégie en réciprocité se déroulant en classe ».

Les travaux d'Albert Bandura soulignent le rôle de modèle (enseignant) dans la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. Selon A. Bandura, (1985), à partir de l'observation d'autrui, nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits.

Plutard, cette information sert de guide pour l'action. Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. L'enseignant, entant que modèle, influence positivement l'estime de soi des élèves, en démontrant des attitudes et des comportements valorisant l'effort, la collaboration et la persévérance des élèves.

Les travaux menés dans le domaine de la didactique, montrent à suffissance que la qualité de cette relation à un impact significatif sur la confiance des élèves, leur motivation à apprendre et, notamment sur en ce qui concerne la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. En effet, un enseignant attentif, bienveillant et encourageant peut aider les élèves à développer une image positive d'eux-memes et de leurs capacités. En offrant un soutien adapté et en encourageant la persévérance, l'enseignant peut contribuer à renforcer l'estime de soi des élèves (Allal 2011).

D'après les travaux de jean Piaget, l'interaction sociale permet à l'élève de construire et de developper une image positive de lui-meme entant qu'apprenant. Piaget 1951 cité par Edy Veneziano (2001), attribute un rôle important aux interactions sociales et soutient qu'elles sont nécessaires pour le développement intellectuel de l'enfant. Piaget insiste sur l'importance de travailler en commun, de coopérer, afin d'échanger, de confronter les idées pour faire avancer les connaissances (Legendre, 2004). Les échanges aves les enseignants, basés sur la reconnaissance, des accomplissements de l'élève renforcent sa confiance en ses capacités. Nous confirmons ce point de vue dans le discours de Vetada lorsqu'elle dit : *Participer aux discussions en groupe en classe m'aide à me sentir valorisée. Quand mes camarades et mes enseignants écoutent mes idées, cela renforce ma confiance en moi.* Les discussions en classe, les activités de groupe et les retours individualisés de la part des enseignants sont autant des dimensions d'interaction qui peuvent soutenir le développement de l'estime de soi scolaire des élèves. Encourager le travail en groupe aide les élèves à développer des compétences sociales tout en renforçant leur estime de soi scolaire. A la base, le travail en groupe est source de la motivation, ça crée un environnement stimulant où les élèves éprouvent les désirs d'apprendre.

Dans le cadre de ce processus, l'interaction entre ces deux acteurs est essentielle pour le développement des élèves. Suivons le cas de Djivira lorsqu'elle dit dans son discours : *Ce que je peux dire en tant qu'élève ce que ma relation avec mes enseignants sont importantes pour mon apprentissage et mon développement personnel. J'aime quand notre enseignant de français est dans la salle, il est prêt à discuter avec nous. En classe j'essaie de lui poser des*

questions si je ne comprends pas quelque chose, et j'aime quand il encourage ce type d'interaction. Cela me donne l'impression que mes préoccupations sont prises en compte. Cela m'aide à me sentir moins seule et à comprendre que je ne suis pas la seule à souffrir. Pour André (2005), les interactions influencent d'avantage la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. L'estime de soi scolaire est le sentiment de valeur personnelle et de compétence des élèves par rapport à leur réussite académique. Cette construction de l'estime de soi passe en grande partie par les interactions et les relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

Par conséquent, nous pouvons dès lors dire que, d'un autre côté, les élèves ont également un rôle à jouer dans cette dynamique. Leur attitude, leur motivation, leur engagement et leur accomplissement des tâches sont autant d'éléments qui influent sur la construction de leur estime de soi scolaire. Djivira nous laisse entendre : *Lorsque je reçois des bonnes notes, je me sens fière de moi. Même si le milieu dans lequel j'étudie est gravement compromis par les conflits, mes réussites scolaires me rappellent que je peux accomplir des choses.*

Les relations significatives, en particulier celles avec les parents, constituent l'un des facteurs les plus déterminants du développement humain (Cassidy 2018). Elles jouent un rôle fondamental dans l'ensemble des apprentissages des élèves (par exemple affectif, cognitif, social). Le cas de Fatmanou : *Mes parents m'ont toujours encouragée à poursuivre mes rêves éducatifs dans les moments difficiles. Leur soutien renforce mon estime de soi. Les encouragements de mes parents ont renforcé mon désir de réussir à l'école, me donnant une valeur et de compétence.*

Il est important de souligner que cette interaction dans la relation enseignant-enseigné ne se limite pas à la transmission des connaissances académiques, mais englobe également le soutien émotionnel, le respect mutuel et la confiance entre les deux parties. Ces éléments contribuent à créer un climat d'apprentissage positif et bienveillant, propice au développement de l'estime de soi des élèves. Il convient également de souligner que l'interaction dans la relation enseignant-enseigné joue un rôle essentiel dans la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. En favorisant des relations positives, en offrant un soutien émotionnel et en encourageant la participation et l'engagement des élèves, les enseignants peuvent contribuer de manière significative à l'épanouissement de leurs élèves sur le plan scolaire et personnel.

5.3.3. Le niveau d'interaction dans le processus éducatif et construction de l'estime de soi scolaire

Les interactions entre les enseignants, les élèves et leurs pairs peuvent à un impact sur la manière dont les élèves perçoivent leur propre valeur et compétence académique. Lorsque les élèves sont activement engagés dans des interactions constructives en classe, ils ont plus de chances de se sentir confiants dans leurs capacités et de développer une estime de soi positive.

La communication ouverte entre l'enseignant et l'élève est essentielle. Elle permet aux élèves de se sentir écoutés et compris, renforçant ainsi leur confiance en eux. Les enseignants qui établissent un dialogue avec leurs élèves, créant un espace où ces derniers se sentent à l'aise pour exprimer leurs pensées et émotions favorisent la construction de leur estime de soi scolaire. Fatmanou nous laisse entendre dans son discours : *Avec nos enseignants, les cours ne sont pas seulement des leçons, mais aussi un espace où nous pouvons parler librement de nos peurs. Notre enseignant de français organise des discussions ouvertes où chacun peut exprimer ce qu'il ressent face à la situation actuelle. Cela nous aide à gérer nos stress ensemble.* Rogers (1969, p.109) invite les enseignants à « accepter les sentiments de l'élève, même s'ils dérangent et à se soucier de lui ». Un enseignant qui valorise l'expression des idées et des émotions contribue à l'affirmation de soi des élèves. Les relations affectives entre enseignant et ses élèves sont déterminant dans la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. Un climat de confiance et de bienveillance permet aux élèves de se sentir en sécurité, ce qui est propice à l'apprentissage et au développement de l'estime de soi.

Lorsque l'enseignant prend le temps d'écouter, de valoriser les contributions des élèves et de les encourager dans leurs efforts, cela peut aider les élèves à se sentir appréciés et compris. Les enseignants qui montrent de l'empathie et comprennent les difficultés rencontrées par leurs élèves peuvent les aider à se sentir valorisés. C'est ce que Fira nous dit dans son discours : *Mes enseignants ne m'intimident pas au contraire ils m'encouragent constamment en me donnant les conseils. C'est mon enseignant de français qui m'a toujours demandé de continuer mes études bien que nous sommes dans un environnement difficile caractériser par le conflit. J'étais au point d'abandonner l'école, c'est mon enseignant qui m'a expliqué l'importance de l'école pour ma vie et j'ai compris. D'ailleurs, je lui ai promis d'aller le plus loin possible. Je peux même dire que s'il n'était pas là pour m'encourager et avec cette situation difficile, je serai déjà partie faire autres choses parce que je n'aime pas risquer ma vie.* C'est pourquoi Maintier & Alaphilippe, (2007), montrent que les considérations des enseignants envers les élèves sont également importantes pour la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. Cette

reconnaissance peut conduire à une augmentation de la confiance en soi et de l'estime de soi chez les élèves, car ils se sentent valorisés dans leur apprentissage. La qualité de niveau de ces interactions détermine l'efficacité de l'apprentissage, et une relation positive favorise la construction de l'estime de soi scolaire des élèves.

Pour Daniel Alaphilippe et al. (2010), si l'on considère que l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi scolaire de l'enfant, alors, on peut envisager que l'organisation de l'école et sa pédagogie, l'environnement scolaire peuvent influencer la construction de l'estime de soi des élèves. Considérant que les conditions relationnelles et environnementales sont déterminantes dans la construction de l'estime de soi scolaire des élèves, nous pensons que l'école et ses acteurs ont un rôle important à jouer dans cette construction de l'estime de soi des élèves. Les résultats scolaires, l'importance qui leur est accordée, participe à cette construction de l'estime des soi des élèves.

5.4. DISCUSSION

Ainsi, en 2011, la Banque mondiale estimait qu'une personne sur quatre vivait dans un pays affecté par des violences des conflits armés (Banque mondiale, 2011). Les conflits violents sont de plus en plus reconnus comme des obstacles majeurs dans l'atteinte des objectifs de développement durable (ODD) d'ici 2030 car ils provoquent d'immenses pertes humaines et matérielles à long terme. Ce constat, ainsi que la difficulté que rencontrent certains pays à sortir de situations de conflits, ont favorisé l'émergence d'une importante littérature pluridisciplinaire cherchant à expliquer, et donc prévenir, l'apparition de conflits internes (Banque mondiale, 2011). Selon la synthèse de la Banque Mondiale sur la situation du Tchad en 2023 fait remarquer que le pays est confronté à des défis sécuritaires liés aux conflits armés. La situation sociopolitique et économique du Tchad en fait un pays vulnérable du point de vue des conflits. En effet, les données de la Banque Mondiale donnent de constater que le Tchad figure parmi les pays les plus fragiles de la planète. Sur le plan intérieur, les défis sont principalement liés à une situation économique difficile, mais aussi aux tendances à la mobilisation sociale et à l'opposition politique croissantes (Banque mondiale, 2007).

OHCA (Bureau des Nations Unies pour la Coordination des Affaires humanitaires) indique qu'au cours du dernier trimestre de 2023, 15 incidents sécuritaires majeurs ont été rapportés par les sources sécuritaires contre la période entre janvier 2022 et novembre 2023 pendant laquelle le Tchad a connu un peu plus de 362 incidents sécuritaires qui vont de conflits intercommunautaires, aux actes de violence des groupes armés et autres affrontements. Selon

l'OCHA, « en 2021, le bilan humain dû aux conséquences des tensions intercommunautaires au Tchad est déjà particulièrement lourd, avec 24 incidents signalés à travers le pays (neuf à l'Est, sept au Sud, huit dans le Lac). Les affrontements auraient fait 309 morts et 182 blessés, déplacé plus de 6 500 personnes, entraîné la destruction de biens et de moyens de subsistance, et provoqué de très fortes tensions entre les communautés ».

Un rapport du Bureau de la coordination humanitaire en 2023 montre que le Tchad fait face à des conflits intercommunautaires : 528 personnes sont décédées et 600 personnes blessées au cours des conflits intercommunautaires survenus entre janvier et novembre 2022 contre 400 personnes décédées et 324 personnes blessées au cours de la même période de 2021. Les différents contextes présentés sur le plan politique, sécuritaire, économique et sociale ainsi que les facteurs tels que le climat, le genre, les replis identitaires, etc. sont sources des nombreux conflits qui interviennent entre agriculteurs et éleveurs (53%), des conflits interethniques (23%), des conflits fonciers (14%) et les conflits liés aux successions des chefferies (3%). La partie du sud du pays enregistre 56% des conflits intercommunautaires, avec une forte proportion (90%) pour la gestion des ressources naturelles (conflits agriculteurs – éleveurs).

La communauté Moussey fait face à des situations des conflits complexes. La protection des populations civiles est particulièrement menacée dans cette localité, où l'insécurité et les violences créent un climat anxiogène et de méfiance généralisée plus propice aux violations des droits humains. Les risques de violences sexuelles et basées sur le genre et les atteintes à la protection de l'enfant ont particulièrement augmentés dans cette communauté, en raison des conflits armés et de la déscolarisation des filles. Le système éducatif est particulièrement affecté à cause des conflits, des menaces proférées contre les populations. Les populations de cette localité font régulièrement face à des risques graves en matière de protection telles que des menaces venant d'éléments armés, des arrestations arbitraires, la séparation familiale pour les enfants et traumatismes psychologiques etc

Rutter, (1987) a défini les facteurs de risque comme étant « les éléments susceptibles de compromettre l'estime de soi de l'enfant ». Les situations violentes, terrifiantes ont des répercussions plus dévastatrices sur les enfants et impact leur estime de soi. À l'instar des blessures physiques, les séquelles émotionnelles affectent négativement les capacités des enfants de se maintenir en bonne santé, de construire leur estime de soi et à trouver l'équilibre à l'âge adulte sur le plan émotionnel. Donc, l'estime de soi se construit progressivement en dépit du vécu de la personne à partir d'expériences répétées dans son environnement physique et

social. Pour un élève, le fait d'être exposé à des expériences pénibles et stéréotypées et d'en subir les effets, cela pourra perturber son image de soi. (Voisin et Pansu, 2021). Alors que la guerre continue sans arrêt, les enfants sont perturbés psychologiquement et moralement. Outre leur souffrance immédiate comme témoins des conflits armés, les enfants subissent aussi des dégâts psychologiques lorsqu'ils assistent à des scènes d'atrocités commises envers des êtres chers comme les amis ou les membres de la famille.

L'estime de soi est décrite comme une donnée fondamentale de la personnalité (André 2005), construisant l'essence même de l'individu. Elle représente les attitudes et sentiments, positifs ou négatifs, que l'individu porte sur lui-même, tant au niveau de ses capacités et caractéristiques, que sur ses actions et performances (Prêteur, 2002). Ce jugement se répercute dans les dimensions comportementales (capacité d'agir, réactions, conduites organisées), cognitive (variation du regard que l'on porte sur nous), et émotionnelle.

Selon André (2005), une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action, est associée à une auto-évaluation plus fiable et plus précise, et permet une stabilité émotionnelle plus grande. L'estime de soi est modulée par des facteurs relationnels dans des dimensions diverses, avec des degrés différents selon les situations. Certains chercheurs parlent alors de plusieurs estimes de soi, avec une multiplicité de sources et de manifestations. Lebovici (1970), met en évidence l'importance de la construction relationnelle de l'enfant dans sa famille, dans le groupe social et dans la culture. Lui permettant de s'engager efficacement dans l'action et d'acquérir la notion de confiance en soi. De ce fait, l'élève se construit donc avec et par le groupe classe où se jouent des interactions apparentées souvent à des groupes déterminés par les acteurs eux-mêmes. Dorsaz résume l'estime de soi comme le sentiment d'être une personne qui mérite le respect et la reconnaissance combiné à la conscience de son potentiel (capacités et limites). Le psychologue ajoute que pour avoir conscience de sa valeur, il faut avoir conscience de la valeur des autres. Ainsi, la confiance en soi est aussi dépendante de la confiance et du respect accordés à autrui.

La théorie de l'autodétermination (TAD) est un cadre psychologique qui met en avant l'importance de la motivation intrinsèque et des besoins psychologiques fondamentaux dans le processus d'apprentissage. Cette théorie joue un rôle fondamental dans la construction de l'estime de soi scolaire. Le postulat de base de la théorie est que l'être humain a une tendance naturelle à s'engager dans des activités intéressantes, exercer ses compétences, développer des relations sociales et intégrer des expériences psychiques et interpersonnelles dans une relative

unité. En somme, pour les auteurs, l'être humain a tendance à être motivé intrinsèquement pour satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1985, 2002). Cette tendance de l'organisme à s'engager et agir sur le monde qui l'entoure pourra se manifester tant que les conditions externes (l'environnement social) permettent de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination, et le besoin d'affiliation sociale.

La théorie de l'autodétermination montre l'importance des relations interpersonnelles et intra personnelles qu'un individu entretient avec son environnement et, plus particulièrement, le potentiel que nous pouvons faire preuve avec l'intelligence émotionnelle (Gardner 2004). Gardner (2004) souligne d'une part que l'intelligence intra personnelle est notre capacité à avoir une bonne connaissance de soi et de nos actions. Cette intelligence consiste à faire de l'introspection, à identifier, à analyser et anticiper ses propres émotions, sentiments, pensées et comportements en vue d'orienter sa vie. Elle permet de résoudre des problématiques sur notre personnalité et de conscientiser nos forces, limites, valeurs, rêves ou réactions. A fin de la développer, il est nécessaire de savoir prendre du recul sur soi-même et ses besoins en apprenant des stratégies comportementales appropriées à la situation. Les personnes à forte intelligence intra personnelle se connaissent et arrivent à se décrypter pour conduire leurs états émotionnels à la démotivation ou, au contraire, à l'engagement.

Le besoin de compétence (White, 1959 ; Deci, 1975) est le besoin de se sentir efficace dans les activités entreprises et de se sentir progresser en compétence. La perception d'efficacité lors d'une activité procure une satisfaction qui va accroître la motivation à poursuivre cette activité. Le besoin d'autodétermination (Angyal, 1965 ; deCharms, 1968 ; Deci, 1980 ; Ryan & Connel, 1989) est le besoin de se percevoir comme étant à l'origine de ses comportements. Ce besoin correspond à la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, des initiatives et d'exercer un contrôle sur son activité. Le besoin d'affiliation sociale (Bowlby, 1958 ; Harlow, 1958) est le besoin de se sentir lié à des personnes importantes pour soi. Ce besoin revêt un versant cognitif lié au sentiment d'être compris, accepté, respecté, et de voir ses compétences reconnues ; le versant émotionnel est relatif à l'attachement.

Dans ces contextes sociaux difficiles (familial, scolaire, professionnel environnemental) où ces besoins sont entravés, cette tendance disparaîtra laissant place à un fonctionnement psychologique non optimal. Ces besoins psychologiques dépendent de conditions nécessaires pour un développement psychologique harmonieux, et leur satisfaction est supposée être

associée au fonctionnement le plus optimal. Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces besoins vont motiver l'individu à agir par intérêt pour une activité (ce qui définit la motivation intrinsèque) ou pour atteindre un but important pour lui (ce qui définit la motivation extrinsèque bien intériorisée). Vygotsky, (1978) émet hypothèse que pour se développer et apprendre dans un cadre de sécurité émotionnelle, l'enfant a besoin d'être dans une "zone proximale de développement" (ZPD). Ceci correspond à la latitude comprise entre les compétences acquises par l'enfant et celles qu'il peut découvrir lorsqu'il est aidé par l'adulte. Un enfant seul face à une tâche au delà de sa ZPD se trouverait en échec. Pour qu'il ait un sentiment de compétence, il est donc essentiel que l'enfant soit confronté à des activités comprises dans cette ZPD.

En ce qui concerne la didactique, Gaisne (2014), évoque le principe d'éducabilité des actes qui détermine la construction de situations, où l'élève va pouvoir réussir et se sentir valorisé. Selon elle, c'est dans ces dispositions que l'élève va prendre conscience de ses capacités, augmenter sa motivation et son sentiment de compétence. Leloup (2014), démontre que la présentation détaillée de l'activité peut être une stratégie satisfaisante. En outre, lors du séminaire "Agir en faveur du climat scolaire" Leloup (2014), explique l'importance de l'intimité de la relation pédagogique, qui permet une meilleure adaptation des comportements des élèves et surtout un ajustement des pratiques de différenciation. Le regard positif et bienveillant de l'enseignante va permettre aux élèves de dépasser les difficultés et oser prendre des risques, ce qui renforcera leur estime de soi (Gaisne, 2014).

Dans une étude faites sur le bien-être à l'école (PISA 2015), confirme que l'anxiété a un effet négatif sur les résultats, ce que l'organisme lie directement aux pratiques enseignantes et non pas à la fréquence des évaluations. PISA démontre que le ressenti chez les élèves d'avoir des rapports négatifs avec leurs enseignants constitue l'un des principaux obstacles à leur sentiment d'appartenance à l'école. De ce fait, il est préconisé un travail autour de la formation des enseignants sur des méthodes fondées sur l'observation, l'écoute et la communication interculturelle afin de pouvoir prendre mieux en compte les besoins individuels de leurs élèves. Le travail d'équipe devrait être renforcé selon l'OCDE afin d'optimiser les pistes de réflexion autour du renforcement du sentiment d'appartenance des élèves à la communauté scolaire.

5.5. PERSPECTIVE DE L'ÉTUDE

Tout au long de cette recherche, les trois thèmes retenus notamment le contexte d'apprentissage en milieu difficile, l'interaction dans la relation enseignant-enseigné et le

niveau d'interaction dans le processus éducatif ont été évalués pour vérifier s'ils compromettent ou facilite la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey. Nous devons noter ici que chacun de ses thèmes a une influence sur la construction de l'estime de soi scolaire des élèves. Cependant dans le cadre de cette recherche, ces thèmes ne sont pas tous valorisés pour favoriser la construction de l'estime de soi scolaire des élèves.

Dans le cadre de cette recherche, ce sujet présente un intérêt théorique majeur dans le domaine de l'éducation et de la psychologie. En examinant de plus près cette question, plusieurs perspectives théoriques peuvent être explorées pour éclairer l'analyse et la compréhension des implications de cette étude. A cet effet, les perspectives qui suivront seront axées sur deux grands points à savoir : les perspectives théoriques et les perspectives pratiques.

5.5.1. Perspectives théoriques

La finalité de cette étude était d'analyser les facteurs qui impactent l'apprentissage des jeunes filles Moussey. L'objectif général de cette recherche est d'analyser les conditions d'apprentissage en milieu difficile et leur effet sur la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey du Tchad. Il s'agit également d'identifier les facteurs qui entravent ou favorisent cette construction, afin de proposer des stratégies pour renforcer l'estime de soi scolaire et la réussite éducative des jeunes filles dans des contextes difficiles.

L'apprentissage social est un processus par lequel les individus acquièrent de nouvelles compétences, connaissances et comportements en observant et en imitant les autres. Pour les jeunes filles Moussey en milieu difficile à l'éducation, l'apprentissage social peut-être un outil essentiel pour les aider à surmonter les défis auxquels elles sont confrontées. Dans un contexte où l'éducation formelle peut-être limitée ou peu accessible, l'apprentissage social peut offrir aux jeunes filles Moussey des opportunités d'apprentissage informel et formel. En observant les enseignants, les membres de leur communauté, leurs aînés, les pairs ou d'autres modèles de réussite, les jeunes filles peuvent acquérir des compétences pratiques, des connaissances et des valeurs qui les aideront à s'épanouir malgré les difficultés auxquelles elles sont confrontées.

En outre, l'apprentissage social peut également renforcer le sentiment de communauté et de solidarité parmi les jeunes filles Moussey, en les encourageant à collaborer, à se soutenir mutuellement et à partager leurs connaissances et leurs compétences. Cela peut créer un environnement où les jeunes filles se sentent encouragées et soutenues dans leur parcours éducatif. L'apprentissage social peut également contribuer à l'autonomisation des jeunes filles Moussey en leur offrant des modèles positifs et en leur permettant de développer leur confiance

en elles-mêmes et leur capacité à faire face aux défis. En les aidant à identifier, à imiter des comportements et des attitudes constructives, l'apprentissage social peut les aider à surmonter les obstacles à l'éducation et à réaliser leur plein potentiel.

La théorie de la contextualisation didactique est cruciale pour l'amélioration de l'apprentissage des jeunes filles en milieu difficile et à contribuer à renforcer leur estime de soi scolaire. Cette théorie est une approche qui met l'accent sur la prise active du contexte dans le processus d'enseignement-apprentissage. La théorie de la contextualisation met en lumière l'importance de prendre en compte le contexte social, culturel et économique dans lequel les individus évoluent pour appréhender pleinement leur expérience et leur apprentissage. Dans le contexte Moussey où l'apprentissage reste un défi majeur, la théorie de la contextualisation didactique peut aider les enseignants à adopter leurs méthodes d'enseignement-apprentissage aux contextes pour mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves. En encourageant une réflexion sur la manière dont les jeunes filles perçoivent leurs capacités et en mettant l'accent sur le développement de l'estime de soi scolaire, la théorie de la contextualisation didactique peut contribuer à renforcer leur confiance en elles et à favoriser un enseignement plus important dans leur scolarité. En mettant en œuvre les activités d'apprentissage qui valorisent les réussites des élèves et qui les encouragent à dépasser leurs limites perçues, les enseignants peuvent également aider les jeunes filles Moussey à développer une image positive d'elles-mêmes en tant qu'apprenantes.

En partant des travaux de Lev Vygotsky, cette perspective théorique met en lumière l'importance des interactions sociales, des normes culturelles et des contextes environnementaux sur le processus d'apprentissage et le développement de l'estime de soi des jeunes filles Moussey. Cette perspective théorique souligne comment les facteurs sociaux peuvent influencer positivement ou négativement leur perception de soi.

5.5.2. Perspectives pratiques

Notre course ne peut s'arrêter à l'examen théorique sur l'apprentissage en milieu difficile chez les jeunes filles Moussey du Tchad. Après la compréhension du phénomène, nous envisageons quelques pistes d'amélioration sous-forme de suggestions aux personnes qui ont directement et indirectement un lien avec l'éducation.

L'étude de l'apprentissage en milieu difficile des jeunes filles Moussey du Tchad est un sujet crucial qui requiert une approche sensible et ciblée. La perspective pratique de cette étude consiste à identifier les défis spécifiques auxquels sont confrontées ces jeunes filles dans leur

parcours éducatif, à comprendre comment ces obstacles affectent leur estime de soi scolaire, et à proposer des recommandations concrètes pour améliorer leur situation.

5.5.2.1. L'État

a) Créer un environnement protecteur pour les enfants afin d'aider à prévenir et à répondre à la violence et de protéger le bien-être des enfants. Le gouvernement doit fournir des services essentiels pour la prévention de la violence et pour le rétablissement et la réinsertion des enfants, y compris les services de santé et d'éducation. Ils devraient également établir et mettre en œuvre des mécanismes de suivi, d'établissement de rapports et de surveillance efficaces. L'Etat doit également assurer la sécurité des établissements scolaires, la collaboration avec les autorités locales et les communautés. Il faut également créer des programmes de soutien psychologique dans les écoles pour renforcer l'estime de soi des filles à surmonter les défis socio-culturels, socio-économiques et aussi, les troubles sécuritaires.

b) Mettre en place un système de protection de l'enfance efficace. L'État doit d'abord ratifier les principaux instruments internationaux et régionaux sur la protection des droits des enfants, les intégrer dans leurs cadres juridiques nationaux et les mettre en œuvre de manière cohérente. En tant que garant, l'Etat doit instituer des programmes d'éducation pour scolariser tous les enfants et en particulier les jeunes filles pour leur permettre de réaliser leur droit à l'éducation. Cela est crucial pour reconstruire le pays et éviter la reprise des conflits, et peut être réalisé grâce aux investissements accrus dans les écoles et les programmes de formation professionnelle.

c) Condamner énergiquement la violence sexuelle et sexospécifique dans les situations de conflit et poursuivre les auteurs, quels qu'ils soient. Les gouvernements doivent également s'engager à mettre fin à l'impunité, à respecter la dignité humaine des enfants et à insister sur la réalisation des droits des enfants à la sécurité et à la protection contre les sévices sexuels. Les États devraient établir et faire connaître les mécanismes d'orientation afin de sensibiliser les enfants à ce sujet et sur leur utilisation. Les enfants doivent être éduqués sur les voies et moyens de signaler les incidents de violence sexuelle et sexospécifique en temps opportun, et de résister à l'intimidation et d'autres pratiques qui encouragent le silence des victimes, l'impunité et la perpétuation de ces crimes.

d) L'Etat doit prioriser l'apprentissage des jeunes filles en allouant davantage de ressources financières à la construction et à l'amélioration des infrastructures scolaires dans les zones reculées comme Moussey. L'Etat doit également mettre en place des politiques

éducatives favorisant l'accès à l'éducation des filles, incluant des programmes de sensibilisation pour les familles sur l'importance de l'éducation des filles dans ces contextes, en tenant compte de leurs besoins particuliers.

5.5.2.2. La société

La société doit organiser une campagne de sensibilisation dans les communautés pour changer les perceptions sur l'éducation des filles et encourager des comportements positifs. Il faut également encourager la participation des parents, des familles et des communautés dans la promotion de l'éducation des filles, en soulignant les avantages socio-économiques qui en résultent.

Il faut également impliquer les communautés locales dans le processus d'apprentissage pour contribuer à renforcer les liens sociaux, à favoriser un sentiment d'appartenance et de promouvoir les valeurs positives au sein de la société.

5.5.2.3. Aux enseignants

Les enseignants doivent être empathique, c'est-à-dire qu'ils doivent faire preuve de compréhension et d'empathie envers les élèves issus de milieu difficile. Cela implique de reconnaître les défis auxquels ses élèves sont confrontés en raison de leur situation économique fragile, d'insécurité ou personnelle. En tant qu'enseignant, cela signifie être attentif à leurs besoins spécifiques en adoptant si nécessaire son approche pédagogique pour répondre à leurs réalités. Cela peut se traduire par des actions concrètes telles que fournir un soutien supplémentaire en classe, être ouvert à discuter avec eux en classe de leurs préoccupations et encourager un environnement inclusif où chacun se sent accepté et respecté. En montrant de la compréhension et de l'empathie, les enseignants peuvent aider les apprenants de milieu difficile à surmonter les obstacles à l'apprentissage et à s'épanouir sur le plan scolaire.

5.5.2.4. Aux apprenants

- **cultiver la persévérance** : les apprenants doivent s'encourager à persévérer malgré les obstacles et à ne pas abandonner face aux difficultés. Il est essentiel pour les jeunes filles de rester motivées et persévérantes, même lorsqu'elles font face à des difficultés. La persévérance est une qualité importante qui peut aider à surmonter les défis et à atteindre leurs objectifs.

- **se fixer des objectifs** : les jeunes filles doivent se fixer des objectifs réalistes et réalisables pour surmonter les défis rencontrés dans leur processus d'apprentissage. En se soutenant les unes des autres, elles peuvent renforcer leur estime de soi scolaire, leur

détermination pour progresser malgré les difficultés. Qu'elles doivent maintenir une attitude positive, qu'elles voient ces difficultés comme des occasions de grandir et de renforcer.

- **développer la résilience** : il est judicieux que les jeunes filles développent la résilience pour faire face aux difficultés qui pourrait compromettre leur processus d'apprentissage. La résilience est une compétence fondamentale qui leur permettra de rebondir faces aux obstacles et, en cultivant la résilience, elles pourront mieux gérer leur stress et les moments de doute qui peuvent subvenir lors de leur parcours scolaire. Par conséquent, il est essentiel de les encourager à développer cette capacité en les soutenant, en leur donnant des conseils et en leur enseignant des stratégies pour surmonter les obstacles avec persévérance et détermination.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A l'échelle mondiale, le nombre absolu de victime des guerres n'a cessé de diminuer. L'on observe aujourd'hui une recrudescence des conflits armés dans le monde en général, en Afrique et Tchad en particulier. L'insécurité, sous toutes ses formes, constitue un défi majeur pour le développement humain et la stabilité mondiale. Les conflits armés ont des répercussions profondes sur l'éducation, affectant non seulement l'accès à l'enseignement, mais aussi la qualité de l'éducation reçue. Dans de nombreux pays touchés par des conflits armés, particulièrement au Tchad, les violences, les troubles sécuritaires, s'effondrent les systèmes éducatifs, laissant des millions d'enfants sans possibilité d'apprentissage. Ce contexte crée une situation où le manque d'éducation contribue à la pauvreté et à la violence, perpétuant ainsi l'insécurité. De telles situations constituent une entrave à la réalisation du droit à l'éducation. Or le droit à l'éducation est un droit humain fondamental et indispensable en vue de l'exercice des autres droits humains. Il se trouve dans les droits humains internationaux des principes fondamentaux comme un enseignement primaire gratuit, obligatoire et universel pour tous ; la réduction des inégalités de genre, de l'égalité des chances. Il est clair aujourd'hui que l'effectivité du droit à l'éducation de l'enfant reste difficile à réaliser dans les zones affectées par les conflits armés. Cela a suscité notre réflexion sur les conditions dans lesquels se déroulent les apprentissages en contexte d'insécurité, des conflits armés, des troubles et également la manière dont l'estime de soi des élèves vulnérables se construit. C'est ainsi que le sujet est formulé en ces termes : **apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire : cas des jeunes filles Moussey du Tchad.**

Cette recherche pose comme problème celui de la motivation scolaire des filles en contexte difficile tchadien. Autrement dit, elle interroge les sources de la motivation scolaire dans un contexte marqué par l'insécurité, les violences, les conflits armés et autres situations stressantes et alarmantes. La question de recherche qui guide notre réflexion est de savoir : quel est l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad ? A partir de cette question principale, d'autres questions spécifiques sont posées à savoir : les contextes d'apprentissage en milieu difficile compromettent-ils la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey ? l'interaction enseignant-enseigné facilite-t-elle la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey ? le niveau d'interaction dans le processus éducatif facilite-t-il la construction de l'estime de soi scolaire des jeunes filles Moussey ?

Notre hypothèse générale se propose d'analyser l'effet des apprentissages en milieu difficile sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad. Car, la prise en compte de certains facteurs ou mécanismes tels que les violences, l'insécurité, les conflits armés, les normes sociales, les conditions économiques faibles ont une influence sur la construction de l'estime de soi scolaire des élèves.

Ce travail de recherche est l'occasion de comprendre que l'apprentissage est le produit d'une construction sociale entre les acteurs impliqués dans le processus éducatif. L'objectif principal de cette recherche se propose d'analyser les conditions des apprentissages en milieu difficile et leurs effets sur la construction de l'estime de soi scolaire et identifier les facteurs qui entravent cette construction afin de proposer des stratégies pouvant renforcer l'estime de soi scolaire des jeunes filles.

Les approches théoriques qui constituent notre grille de lecture se fondent sur la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura (1977) et la théorie de la contextualisation didactique. La théorie de l'apprentissage social développée par Albert Bandura met en avant le rôle de l'observation et de l'imitation dans le processus d'apprentissage. Cette théorie propose que les individus peuvent apprendre de nouveaux comportements en observant les autres. La théorie de l'apprentissage social repose sur les principes tels que l'apprentissage par observation, l'imitation, la modélisation, le renforcement et la punition. En outre, la théorie de la contextualisation didactique est un cadre conceptuel qui vise à comprendre comment l'enseignement et l'apprentissage peuvent être améliorés en prenant en compte le contexte dans lequel ils se déroulent. Cette approche met l'accent sur l'importance de considérer les interactions entre les élèves, les enseignants, les contenus d'apprentissage et l'environnement dans lequel l'enseignement a lieu. En intégrant ces différents éléments, les enseignants peuvent adapter leurs pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins et aux caractéristiques des apprenants.

La collecte des données s'est faite sur la base d'une grille d'entretien confectionné et administré à un échantillon de sept participantes (7) toutes de sexe féminin. Les données obtenues ont été analysées à l'aide de l'analyse thématique de contenu basée sur la grille d'analyse. Ce qui a permis après dépouillement, de soumettre nos hypothèses aux faits. Les résultats de cette recherche permettent de comprendre que les conditions d'apprentissage en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey du Tchad.

Les résultats de cette recherche montrent que les conditions d'apprentissage en milieu difficile compromettent la construction de l'estime de soi scolaire des élèves et de ses différentes dimensions : représentations, confiance, affirmation, image, identité, sentiment de soi et auto-efficacité personnelle des élèves. Les milieux difficiles sont des facteurs qui compromettent les dimensions de soi des apprenants à l'égard de l'estime de soi ou de la valeur qu'ils se donnent d'eux-mêmes. Pour Anaut, (2015, p.7), les traumatismes ou expériences négatives vécus compromettent à la construction de l'estime de soi. Ainsi, la peur constante, la souffrance, le traumatisme, la honte, la culpabilité et d'autres situations stressantes et alarmantes sont autant des sources d'insécurité provoquant des symptômes d'anxiété profonde, de troubles du sommeil, des cauchemars, de détresse. En fait, ressentir continuellement la peur ou le stress pourrait nuire de manière irréversible au développement psychologique des enfants et engendre des sentiments de vulnérabilité, de désespoir et d'une faible estime de soi.

Concernant l'effet de conflit sur les jeunes filles, les entretiens confirment que, face au traumatisme de conflit, elles sont confrontées à la peur, à la souffrance, au traumatisme, aux dépressions, aux abus sexuels, à l'exposition de violence ce qui traduit davantage leur extrême fragilité psychosociale, relationnelle et émotive. Ce qui naît de cet état de choses le traumatisme et des situations stressantes et alarmantes. Le vécu de ces jeunes filles peut entraîner des troubles mentaux tels que le stress, l'anxiété, la dépression et d'autres problèmes de santé mentale. L'on comprend pourquoi Adams et Kristsonis (2006) pensent que, les événements traumatiques ont une influence sur le développement des compétences personnelles des élèves et sur leur estime de soi scolaire.

Cette recherche montre que les élèves construisent leur estime de soi scolaire lorsqu'ils ont une meilleure perception de la valeur de leur activité. Cela signifie que pour qu'un enfant réussisse dans ses apprentissages, il faudrait que l'environnement d'apprentissage lui permette d'avoir la perception de la valeur de l'activité, ceci est donc un facteur de réussite scolaire. Dans un environnement d'apprentissage où les apprenants perçoivent la valeur de leurs activités scolaires peut influencer leur estime de soi et leur succès éducatif. Lorsque les élèves sentent que ce qu'ils apprennent est précieux, ils sont plus engagés, plus motivés et plus susceptibles de réussir académiquement. Les interactions sociales et scolaires entre pairs sont également essentielles. Les élèves apprennent beaucoup les uns des autres, que ce soit en travaillant ensemble sur des projets, en se soutenant mutuellement dans leurs efforts d'apprentissage ou en recevant des feedbacks constructifs de leurs camarades. Ces interactions contribuent à renforcer

le sentiment d'appartenance à la communauté éducative et à promouvoir un environnement favorable à la croissance personnelle et académique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, C. M., et Kritsonis, W. A. (2006). An analysis of secondary schools crisis management preparedness: National implications. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 1(1).
- Akresh, R., Bhalotra, S., Leone, M. & Okonkwo, O. U. (2012). War and stature: Growing up during the Nigerian civil war. *American Economic Review*, 102(3), 273–277.
- André, C. (2009). *Imparfait, libres et heureux : Pratiques de l'estime de soi*. Edition Odile Jacob.
- André, C. (2011). L'estime de soi. *Recherche e soin infirmières*, 2005/3(82). 26-30. Doi :10.3917/rsi.082.0026.
- André, C., & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Edition Odile jaco.
- Azoh, F.-J., Koutou, C., & Chelphi-den Hamer, M. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : le cas ivoirien. Quels financements pour les écoles ? Quels freins à la scolarisation ? Quelles réponses locales ?* Université it van Amsterdam - AMIDSt.
- Bailly, N., & Alaphilippe, D. (2000). Représentation du soi et auto-attention en fonction de l'âge. *L'année psychologique*, 100(2), 265-284.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercice of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Editions De Boeck Université.
- Banque Mondiale (2007). *Rapport sur l'éducation au Tchad*.
- Banque mondiale (2011). *Conflict, Security, and Development*, World Development Report, 1(62255), pp. 1-72.
- Baptiste, A. (2011). *Estime de soi et élèves en difficulté scolaire*. IUFM : Université d'Orléans.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Presse Universitaire de France.

- Baudry, R., & Juchs, J-P. (2007). Définir identité. Dans *Hypothèses*, 10. Éditions Édition de la Sorbonne.
- Belzen, J. (2011). La psychologie de la religion au regard de la psychologie culturelle. *Bulletin de psychologie*, 64(2), 103-116.
- Bernard, B. (2011). Estime de soi, fragilité sociale, précarité et cancer. *Psycho-Oncologie*, 5, 263-268.
- Blanchet, P. (2009). *Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ?* Le français à l'université.
- BOLEKIA-BOLEKA, J. (2011). *Les langues minorées d'Afrique noire francophone face aux grandes langues et aux langues internationales auxiliaires*. Édition, Universités francophones et diversité linguistique (141-164). L'Harmattan.
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49.
- Brière-Guenoun, F. & Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 255-454.
- Bulle, N. (2005). Éducation. Dans R. Boudon, M. Cherkaoui, B & Valade(dir), *Dictionnaire de la pensée sociologique* (213-217). Puf.
- Campehoult et Quivy (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Carré, P. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'oeuvre d'Albert Bandura et coll.* Harmattan.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec & V. Spaeth (dir.). *Actes du colloque international Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (pp. 111-124). Université Paris Sorbonne/FIPF.
- CCD., (1989). *La Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant*.

- Cenoze, J. (1997). *L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. Acquisition et interaction en langue étrangère*. Aile. <http://aile.revues.org/612>.
- Centre Nationale de Recherche Textuels et Lexicales (2014). *Otholangue. Apprentissage, étymologie en France*.
- CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Consulté le 8 janvier 2015.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence, JO édition*. Gaëtan Morin.
- Coen, B., (2005). *Après trois ans de conflit, les enfants de Côte d'Ivoire retournent à l'école*. UNICEF.
- Cooley, C. H. (1902). *Le moi en miroir. La production de la réalité : Essais et lectures sur l'interaction sociale* (126-128).
- Collet, I. (2016). L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? Belin.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Costes, J., Houadec, V., & Lizan, V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Éducation et Formations*, 77, 55-61.
- Cowan, K. C., & Rossen, E. (2014). Responding to the unthinkable: School crisis response and recovery. *Phi Delta Kappan*, 95(4), 8-12.
- Custer éducation. (2014). *Analyse de la situation humanitaire*.
- DABSOU G. (2001). *Relations de genre et scolarisation au Tchad*. (Mémoire de DESS en Démographie). Institut Formation et Recherche Demographique.
- Day, K. W., Lawson, G., et Burge, P. (2017). Clinicians' experiences of shared trauma after the shootings at Virginia Tech. *Journal of Counseling & Development*, 95(3), 269-278. <https://doi.org/10.1002/jcad.12141>.
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.F. Prudent, *Contextualisations didactiques* (141-188). L'harmattan.

- Desaubry, C. (2011). Image de soi d'enfants '' tristes à l'école ''. *Psychologie et Education*, 2, 33-39.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Presses de l'université du Québec.
- Dictionnaire illustré. (2006). Hachette.
- Document de la stratégie intérimaire pour l'éducation et l'analphabétion (SIPA) au Tchad 2013-2014(2012).
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi : un passeport pour la vie*. Éditions Le magazine et l'Hôpital Ste-Justine.
- Duclos, G. (2010). *L'estime de soi : un passeport pour la vie*. Hôpital Sainte Justine
- Durkheim, E. (1996). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses universitaires.
- Duru-Bellat, M. (2001). Les résistances des familles à l'école pour tous. *VEI-Enjeux*, 127, 61-73.
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69, 90-100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>.
- DUFLO, E, (2010). Le développement humain. Lutter contre la pauvreté (I), Paris, Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'Ecole ; genèse et mythes*. Presse Universitaire de France.
- Fagnant, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Les interactions sociales au service des apprentissages mathématiques. *Éducation et francophonie*, 47(3), 1–10. <https://doi.org/10.7202/1066510ar>.
- Famose, J. P., Guérin, F., & Sarrazin, P. (2005). Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive. In O. & P. Sarrazin (dir.), *Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs (19-52)*. Éditions Revue EPS.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation (2e éd.)*. Dunod Éditeur.
- Floor, A. (2010). *L'estime de soi en milieu scolaire*. Consulté le septembre 2014, www.ufapec.be.

- Fortin, Plante et Bradley. (2011). Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives (3e édition). Montréal : Chenelière éducation.
- Fourez, G. (1998). *Éduquer : Écoles, Éthiques et Sociétés*. De Boeck Université.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*. Consulté le 10 octobre 2012, <http://rfp.revues.org/59>.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples*. Édition Retz.
- Garreau, L. (2009). *Accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée : le cas du concept de sens*.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités. Dossier de veille de l'IFE, 112. ENS de Lyon. <https://isidore.science/document/10670/1.cmo66c>
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : La problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université de Québec.
- GCPEA. (2014). *Protéger le personnel de l'éducation contre des attaques ciblées dans les pays touchés par un conflit*.
- Gleditsch, N., Wallensteen, P., Eriksson, M., Sollenberg, M. & Strand, H. (2002). Armed conflict 1946-2001: A new dataset. *Journal of Peace Research*, 39(5), 615–637.
- Gleditsch, Nils Petter. (2019). « UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset Codebook Version 19.1 ». <https://www.prio.org/Data/Armed-Conflict/UCDP-PRIO/>.
- Gold, S. N., Blaze, J. T., & Shwalb, D. W. (2009). Resource loss and relocation: A follow-up study of adolescents two years after hurricane Katrina. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 1(4), 312–322. [https://doi.org/10,103 7/a0017834](https://doi.org/10.1037/a0017834).
- Guerraoui, Z. (2011). Psychologie des contacts de cultures : psychologie de l'interculturalité. In Z. Guerraoui & G. Pirlot (dir). *Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques (15-36)*. De Boeck.

- HAGAM, S. (2001). Rapport final de l'étude sur l'égalité entre les sexes dans le domaine de l'éducation, N'Djaména
- Human rights wacth, (2017). *Pas de cours quand les groupes armés occupent des écoles en République centrafricaine.*
- Human Rights Wacth. (2007). *They came here to kill us. Militia attacks and ethnic targeting of civilians in Eastern Chad.* Human Rights Watch.
- Human rights Wacth. (2015). *Notre école devint un champ de bataille L'utilisation des écoles comme lieux de recrutement et à des fins militaires dans l'est de la République démocratique du Congo.*
- Kant. E (1963). *Fondements de la métaphysique des mœurs.* Hartier.
- Kant. E (2004). *Réflexion sur l'éducation.* Varin.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel.* Seuil.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service sociaial*, 57(2), 5-19.
- Leary, M.R. (1999). Making Sense of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 32-35.
- Leary, M.R. (2003). Commentary on Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 270-274.
- Lecomte, J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle.* Dans Savoir. L'Harmattan.
- Légende, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd). Montréal : Guerin.
- Leijssen, Mia. (2010). Les dimensions personnelles de la recherche de sens ; Approche centrée sur la personne. *Pratique et recherche*, 11(1), 46-53.
- LANGE Marie-France, (2009). « Violences scolaires, autoritarismes et rapports de domination dans la transmission des connaissances. Le champ éducatif est-il autonome ? » in F. J. Azoh, É. Lanoue, & T. Tchombé (dir.), *Éducatons, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala, pp. 185-202.

- Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans : C. Halpern ed., *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (p.28-36). Éditions sciences humaines.
- Marcel, J. F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Marti, P. (2008). Identité et stratégies identitaires. *Empan*, 71, 56-69.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). Stereotypes as explanations: the formation of meaningful beliefs about social groups. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489877>
- Michaud, Y. (2014). Définir la violence ? Dans *Les Cahiers Dynamiques*, 60, 30-36. Éditions ERES.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Tchad (2023). Stratégie nationale pour l'éducation des filles, [Document stratégique].
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & le Blanc, A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 57-75. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- OMS (2002). *Le Rapport mondial sur la violence et la santé*.
- ONU (2020). *Manuel pour la mission des Nations unies sur la prévention et la lutte contre la violence sexuelle liée au conflit*.
- Ouedrago, V. R. (2021). *Crise sécuritaire dans les pays du G5 sahel, comprendre pour agir*. 365. pages.
- Petit P., & Comhaire, G. (2010). Les associations de la société civile et le partenariat éducatif, Dans P. Petit (Ed), *Société civile et éducation. Le partenariat à l'épreuve du terrain (x)*. Academia Bruylant.
- Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad (PIET) 2018- 2020.
- Plan International. (2018). *Les filles dans la crise : voix du Bassin du Lac Tchad*.

- PNUD. (2020). *Perspectives du développement humain 2020 : S'attaquer aux normes sociales : Un changeur de jeu pour les inégalités entre les sexes*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hd_perspectives_gsni.pdf.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'université du Québec.
- Programme Alimentaire Mondial. (2020). *La situation de l'alimentation scolaire dans le monde en 2020*.
- Puozzo-Capron, I. (2009). Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement apprentissage des langues. *Sciences - croisées*, 6, 1-29. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/977>
- Raynaud, D. (2006). Le contexte est-il un concept légitime de l'explication sociologique ? *L'année sociologique*, 56(2).
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck Supérieur.
- ROCARE. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : Le cas ivoirien, quel financement pour les écoles ? Quels freins à la scolarisation ? Quelles réponses locales*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schneider, D. K (2006). *Balises de méthodologie pour la recherche en sciences sociales*.
- SINCLAIR M, (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*, Paris, Unesco, IPE.
- Souleymane, A.A (2012). Tchad : des guerres interminables aux conséquences incalculables. *Guerre mondiales et conflits contemporains*, 248(4), 45-55.
- Spittaels, S., & Hilgert, F. (2008). *Cartographie des motivations derrière les conflits : le cas de l'Est de la RDC*. IPS.
- Toczek, M. C. (2005). La face cachée d'une estime de soi élevée. *Diversité, ville école, intégration*, 143, 91-96.
- Toczek, M.C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Armand Collin.

- Traore, S. I. (2018). L'école en mode décentralisé sous occupation au Mali : une analyse des fractures pédagogiques. *Études maliennes*, 85, 87-100.
- UNESCO (2006). *Réunion d'experts sur l'éducation interculturelle*. 20- 22 mars 2006.
- UNESCO. (2002). *Forum sur l'éducation. Education pour tous : tenir son engagement collectif*. 26-28 avril.
- UNESCO, 2015, *L'éducation pour tous. 2000-2015 : progrès et enjeux, Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Paris, Unesco.
- UNESCO. (2016). *Rapport d'état sur le système éducatif national. Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. IPE Pôle de Dakar.
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2, Gender and Education*, [Rapport]. UNESCO.
- Union africaine (2015). *Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons*.
- Verrier, N. (2004). Compétences en langage et perception de soi des jeunes enfants : Etude longitudinale. *Revue de Psychoéducation*, 33(1), 13-39.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Weinstock, D. (n. d.). Les déterminants sociaux de la santé : un défi pour l'éthique de la décision dans le domaine des politiques de santé. *Ethique publique*, vol (n.d.).
- Yaro, Y., Pilon, M. & Kaboré, I. (2006). *Les conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes : un état des lieux au Burkina Faso*. Colloque international 'Education, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique', Yaoundé, Cameroun 6 -10 mars.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

Annexe 2 : Formulaire de consentement éclairé

Annexe 3 : Guide d'entretien

Annexe 4 : Grille d'entretien

Annexe 5 : Contenu des entretiens

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

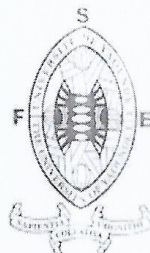
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS
FONDAMENTAUX EN EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF FUNDAMENTAL
TEACHINGS IN EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N° _____/24/FSE-UYI/CD-EFE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **DJAFQOU MBOUDINA**, Matricule **22V3961**, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département des *ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION*, Option : *PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION*.

L'intéressé, doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master II. Il travaille sous la direction du **Dr IGOU MOUNANG Gilbert**. Son sujet s'intitule : « *Apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire : cas de la jeune fille du Tchad de la culture Moussey* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et de mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, la présente autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le.... **15 MAY 2024**.

Pour le Doyen et par ordre



ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRER

FORMULAIRE DU CONSENTEMENT LIBRE ET ECLAIRE

Je soussignée, Mlle.....

Avoir été sollicitée à participer aux travaux de Master de **DJAFSOU MBOUDINA** ; Université de Yaoundé I, à la faculté des sciences de l'éducation, département des Enseignements fondamentaux en éducation dont le sujet est intitulé : **apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire : cas des jeunes filles Moussey du Tchad** a pour objectif général d'analyser les conditions apprentissages en milieu difficile et leurs effets sur la construction de l'estime de soi scolaire chez les jeunes filles Moussey. Les seules conditions pour y participer sont, être fille en contexte d'apprentissage difficile et, être une fille Moussey résidant dans le département de la **kabbia**. Ladite recherche est dirigée par le **Dr IGOUI MOUNANG Gilbert** chargé de cours à l'Université de Yaoundé I. Cette étude n'implique aucun risque, la participation à cette étude se fait sur une base volontaire et n'est pas rémunérée. Vous avez le droit de n'y participer ou de stopper votre participation n'importe quel moment, sans aucune justification. Les données sont traitées de manière anonyme et confidentielle. Si vous souhaitez d'avantage d'information à propos de l'étude, vous pouvez nous contacter au numéro : +237 691 42 42 68.

- J'ai bien compris l'objectif de cette étude,
- J'ai reçu toutes les réponses aux questions que j'ai posées
- Les risques et bénéfices m'ont été présentés et m'expliqués
- J'ai bien compris que je suis libre d'accepter ou de refuser d'y participer
- Mon consentement ne décharge pas l'investigation de la recherche de ses responsabilités, je conserve tous mes droits garantis par loi.

J'accepte librement de participer à cette étude dans les conditions précisées.

Fait à **GOUNOU-GAYA** le.....

Etudiant

participante

DJAFSOU MBOUDINA

(signature)

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN

GUIDE D'ENTRETIEN

I. THEMES DU GUIDE D'ENTRETIEN

Thème1 : contexte des apprentissages en milieu difficile

Sous-thème 1 : contexte interne

Sous-thème 2 : contexte externe

Sous-thème 3 : situation d'apprentissage difficile

Thème 2 : interaction dans la relation enseignant-enseigné

Sous-thème 5 : pratiques d'enseignement

Sous-thème 6 : relation entre les acteurs

Thème 3 : Niveau d'interaction dans le processus éducatif

Sous-thème 7 : contact

Sous-thème 8 : proximité

Sous-thème 9 : distance

ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTRETIEN

GRILLE D'ENTRETIEN AVEC LES ELEVES

Dans le cadre de cette recherche, notre étude porte sur : **apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire : cas des jeunes filles Moussey du Tchad**, nous sollicitons et vous prions de bien vouloir prendre part à notre étude en répondant à nos questions car il n'y a pas « de bonne ou de mauvaise question » c'est votre opinion qui compte. Pour cela, nous vous permettrons une discrétion totale en ce qui concerne les données qui nous seront recueillies et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

A- Identification du sujet

- 1- Pseudonyme.....
- 2- Sexe.....
- 3- Age.....
- 4- Nationalité.....
- 5- Ethnie.....
- 6- Religion.....
- 7- Statut.....
- 8- Niveau d'étude.....

B- QUESTIONS RELATIVES AU PROBLEME DE RECHERCHE

- 01- Pouvez-vous me parler de la famille dans lequel vous vivez ?
- 02- Te sens-tu en sécurité à l'école ?
- 03- Le conflit armé a-t-il joué sur ta scolarité et ton accès à l'école ?
- 04- As-tu été obligée de quitter l'école à cause de conflit armé ?
- 05- As-tu des exemples des conflits qui ont lieu près de ta école ou de ta maison ?
- 06- Avez-vous une bibliothèque dans votre établissement ?
- 07- Est-ce que vous avez des livres disponibles pour vous aider dans votre apprentissage ? si oui, sont-ils suffisants ?
- 08- Qu'est-ce que qui te motive à continuer à étudier malgré le conflit armé dans votre localité ?
- 09- As-tu des manières personnelles que tu utilises pour rester engagé à étudier ?
- 10- Peux-tu me parler de tes enseignants ?
- 11- Est-ce que tu sens que tes enseignants comprennent les difficultés auxquels vous faites face en tant qu'élève en zone de conflit armé ?
- 12- Quelle est ta façon préférée de parler avec tes enseignants ?

- 13- Comment échanges-tu avec tes camarades pendant les cours ?
- 14- Est-ce que le conflit a changé tes relations avec tes camarades de classe ?
- 15- Vos enseignants vous soutiennent-ils dans cette situation ? ya t-il des exemples où tu as ressenti leur aide ?
- 16- Est-ce que vos enseignants encouragent les discussions en classe même sur les sujets qui vous touchent ?
- 17- Quelles manières d'enseignements utilisent tes enseignants pour rendre les leçons intéressantes malgré la situation difficile ?

ANNEXE 5 : CONTENU DES ENTRETIENS

CONTENUS D'ENTRETIEN

I-identification des sujets

Mamira : J'ai 15 ans en classe de 4^e, je suis issue d'une famille polygamique et mes parents sont tous en vie. Je suis deuxième enfant de la fratrie cinq et je suis de la confession protestante. Ma mère est ménagère et mon père commerçant, marié à deux femmes dans le village de Bélé Daram. J'ai commencé mes études à l'école primaire de Bélé Daram.

Nous rencontrons beaucoup de difficultés bien qu'elles s'améliorent au fil du temps mais certaines persistent. Il y a tellement de difficultés comme les violences, les conflits armés. Cette insécurité a perturbé le fonctionnement des établissements scolaires et qui compromet à la sécurité des élèves et des enseignants. Le conflit de cette année a entraîné la fermeture de notre école, et depuis nous sommes à la maison comme ça, depuis que ce conflit a déclenché, nous n'avons pas pu suivre les cours même se déplacer dans le village voisin est devenu un problème. J'ai perdu mon ami lors de ce conflit armé. Chaque jour j'ai peur de sortir de chez moi, même pour aller à l'école. Par manque de clôture nous avons peur des serpents, même si l'école est construite avec le tige de mil et qu'il y a la clôture, ça pourra nous permettre d'étudier en toute sécurité. Nous avons aussi le manque de toilette si bien que les élèves défèquent partout dans les herbes et ça pollue l'environnement scolaire. J'ai une bonne relation avec tous mes enseignants, ils sont là toujours pour nous accompagner, et ils nous encouragent à poser des questions si on n'a pas compris le cours. Cela crée un environnement où je me sens à l'aise pour exprimer mes doutes ou mes idées. Mon enseignant de mathématiques nous encourage toujours à rester positif malgré le conflit armé. Il nous dit que l'éducation est notre meilleure arme, quand il nous parle ainsi, je me sens en sécurité, comme si notre classe était un havre de paix.

Pour moi, un bon enseignant est celui qui enseigne bien c'est-à-dire qui atteint son objectif avec ses élèves, celui qui enseigne selon les problèmes et les besoins de chaque élève. Ici je pense que c'est ce que nos enseignants font. Lorsque tu as une difficulté de comprendre quelque chose, tu poses une question il te répond et t'explique pour que tu comprennes bien. Les élèves qui pensent que les enseignants les dérangent là, je pense que ce sont eux qui dérangent. Pour améliorer la qualité de l'apprentissage des filles, je pense qu'il faut éviter les stéréotypes de genre, puisque le stéréotype peut créer un environnement où les filles se sentent exclues ou marginalisées. Le stéréotype peut nous entraîner à une perte de confiance de soi et une crainte de l'échec, ce qui peut affecter la motivation des filles dans leurs études.

Florence : J'ai 14 ans en classe de 5e au collège de Léo mbaya, je suis née dans une famille polygénique, mon père est cultivateur et ma mère ménagère. Je suis l'aînée de la famille de quatre enfants, je suis de la confession protestante. Mon expérience scolaire est que je suis née ici à Léo mbaya, j'ai grandi ici commençant au primaire jusqu'au collège, j'ai eu mon concours d'entrée en 6ème dans cette école. J'ai grandi auprès de ma grand-mère et ma mère étant absente de temps en temps à la maison. Au primaire je n'ai pas eu trop de problème à mon éducation car j'ai eu mon CEP une fois. Mais quand je suis allé au lycée ce n'était pas facile j'étais devenue une machine à faire tout à la maison. Il fallait associer les travaux domestiques et mes études, il est vrai que je suis déjà habituée, mais je rencontre trop de difficultés à ce niveau-là, et je fais avec malgré tout.

Beaucoup d'élèves développent des problèmes d'anxiété, de dépression, ou un sentiment de désespoir concernant leur avenir. Moi particulièrement je me sens triste tout le temps. Je n'arrive pas à me concentrer en classe. Même lorsque l'enseignant parle, j'entends des bruits dans ma tête. C'est comme un film de peur qui ne finit jamais. Ce que je peux dire c'est qu'il y a beaucoup de chose qui nous manque, nous n'avons pas des manuels scolaires, les livres pour faciliter notre apprentissage. Par rapport à ce conflit, les cours sont souvent interrompus par ces conflits. Parfois, nous devons nous cacher, c'est très difficile de se concentrer à l'école. Il y a des attaques dans notre village, des enlèvements, des tueries, des destructions du village, tout est parti en fumée. Nous étions obligés de fuir le village pour aller nous réfugier hors du village. J'ai très peur. Les déplacements forcer rendent l'école inaccessible. J'ai perdu mon frère pendant ce conflit. C'était une douleur que je ne peux pas expliquer ; à l'école, je fais semblant d'être forte, mais j'ai l'impression que personne ne me voit vraiment. Parfois, je m'isole pendant les pauses, car je ne veux pas que les autres me posent des questions. Je veux juste oublier. J'ai vu des choses que personne ne peut expliquer. Il arrive de fois que je fais le cauchemar et je me réveille en pleurant. Malgré les craintes, l'école est devenue pour moi un espace de répit pour moi. Participer à des activités scolaires renforce mon esprit et mon image personnel.

Mes relations avec mes enseignants sont bonnes si bien que tout le monde n'a pas le même comportement, nous faisons tous ce qu'ils nous demandent de faire parce que nos enseignants sont trop rigoureux dans leur travail. Je pense que les enseignants sont aussi affectés par le conflit que nous les élèves aussi. Ils essaient simplement de faire leur travail en tant qu'éducateur tout en prenant en compte notre bien-être émotionnel. Ils ne s'amusent pas avec

leur travail. Ils nous donnent beaucoup de travail à faire tels que, faire les devoirs, faire des exposés et je pense qu'ils aiment bien le travail. Certains sont très compréhensifs lorsque tu as un problème, expliquent leurs clairement ils vont t'aider. C'est l'un d'eux qui m'avait aidé à faire mon emploi d'étude personnel. Pour moi, une telle relation me donne plus de force, me motive et me donne le plaisir de poursuivre mes parcours scolaires. J'apprécie quand notre enseignant nous laisse poser des questions pendant les cours. Ça rend l'apprentissage plus vivant et je me sens impliquées.

Fira : j'ai 16 ans en classe de 6e au collège de Bélé Daram, je suis née de la famille monogamique et mes parents sont tous vivants. Je suis la benjamine de la fratrie de trois enfants, de confession catholique et mes parents sont tous cultivateurs. J'ai commencé l'école primaire à Bélé Daram où j'ai eu mon CEP et le cycle primaire n'était pas un problème pour moi.

Ce que je peux dire est que nous n'avons pas de bonne route pour venir à l'école et c'est cela qui nous fait, tout le monde arrive en retard à l'école surtout pendant les saisons de pluie. Je parle de l'éloignement de l'établissement et nos parents ont peur de nous laisser aller pensant quelque chose peut arriver sur le chemin de l'école. Mes parents essaient de rester calmes, mais ils sont aussi très inquiets. Cela m'inquiète aussi davantage. Moi je n'ai pas envie d'aller à l'école, car l'éloignement des établissements scolaires j'ai peur d'être en chemin de l'école. Mais j'y vais en prenant le risque quand même car j'aime vraiment l'école et j'aime également apprendre. Beaucoup de nos camarades étaient victimes des violences, surtout nos les filles, nous faisons l'objet de viol, d'abus sexuel. J'aimerais faire comprendre aux gens que nous voulons juste étudier et vivre en paix.

Mes enseignants ne m'intimident pas au contraire ils m'encouragent constamment en me donnant les conseils. C'est mon enseignant de français qui m'a toujours demandé de continuer mes études bien que nous sommes dans un environnement difficile caractérisé par le conflit. J'étais au point d'abandonner l'école, c'est mon enseignant qui m'a expliqué l'importance de l'école pour ma vie et j'ai compris. D'ailleurs, je lui ai promis d'aller le plus loin possible. Je peux même dire que s'il n'était pas là et avec cette situation difficile, je serai déjà partie faire autres choses parce que je n'aime pas risquer ma vie. Moi je suis impressionnée par la façon dont notre enseignant de Français gère notre classe pendant ces temps difficiles. Elle prend le temps de demander comment chacun va avant de commencer le cours. Elle nous encourage à travailler en groupe pour que personne ne se sente isolé. Cela crée une atmosphère où je me sens en sécurité pour poser des questions et partager mes idées sans craintes.

Pour ce qui est de mes camarades, ça va ils ne me gênent pas, déjà chacun fait ce qu'il veut. Personne n'est là pour quelqu'un. Ils sont trop bavards. Ils veulent tous savoir même ce qui ne les concerne pas ils ont le gros cœur. De temps en temps on travaille dans les groupes d'exposés mais difficilement j'apprends avec eux, sauf si j'ai un problème d'un cours que je n'ai pas fait. Si par exemple je suis en retard ou même absent dans ce cas, je sollicite l'un d'eux.

Fatmanou : J'ai 13 ans en classe de 5e au collège de Bélé Daram, je suis issue de famille monogamique et orpheline de mère. Je suis chrétienne de confession protestante et l'aînée de la fratrie de cinq enfants. J'ai commencé mes études primaires à l'école de Bélé Daram, et j'ai continué le collège dans le même établissement. J'ai perdu ma mère quand j'étais en 5eme ; l'année suivante, j'ai commencé à avoir des problèmes avec mon père car il ne voulait pas que je continue d'aller à l'école. Mon père désire que je reste à la maison pour garder mes petits frères et faire aussi le ménage. Je me trouvais confronter aux tâches ménagères et celles de prendre soin de mes petits frères.

Bien qu'il y a l'école mais nous sommes confrontées à plusieurs difficultés qui rendent la fréquentation scolaire difficile. A chaque fois je prie que cette pratique s'arrête. Les enseignants essaient de continuer les cours comme si tout allait bien, mais c'est difficile d'apprendre quand nous sommes inquiets. J'aimerais que tous les enfants puissent aller à l'école sans avoir peur. Nous avons besoin d'un avenir meilleur. Nos parents sont des cultivateurs, ils n'attendent que la saison pluvieuse pour labourer et ils en dépendent également de l'agriculture. Pour moi, mes parents surtout mon père ne voulait pas que j'aille à l'école il pense que partir à l'école c'est être exposer aux violences. Moi je crois fermement que l'éducation peut changer notre situation actuelle. Chaque jour passé à apprendre est un pas vers la paix et la reconstruction de notre communauté.

Pour ce qui est de ma relation avec mes enseignements ici, je n'ai vraiment pas grand-chose à dire parce que nos enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour mieux nous enseigner. Les discussions en groupe sont devenues un espace pour exprimer nos émotions. Nous parlons souvent de la manière dont le conflit nous affecte, ce qui nous rapproche. Avec nos enseignants, les cours ne sont pas seulement des leçons, mais aussi un espace où nous pouvons parler librement de nos peurs. Notre enseignant de IC organise des discussions ouvertes où chacun peut exprimer ce qu'il ressent face à la situation actuelle. Cela nous aide à gérer nos stress ensemble. Mes parents m'ont toujours encouragée à poursuivre mes rêves éducatifs dans les moments difficiles. Leur soutien renforce mon estime de soi." Les encouragements de mes parents ont renforcé mon désir de réussir à l'école, me donnant une valeur et de compétence.

Yvette : j'ai 13 ans, en classe de 3eme au collège au collège de Léo Mbaya, je suis née d'une famille chrétienne catholique, je suis ainée de la fratrie de trois enfants et issue de la famille polygamique. Mon père cultivateur, époux de deux femmes dont ma mère est sa première femme. Ses deux épouses sont ménagères. J'ai commencé mon école primaire à l'école de Leo Mbaya, j'ai obtenu mon CEP à l'école primaire de Léo Mbaya. C'est quand je suis admise en 6eme que je me suis inscrite dans ce collège.

Ici nous avons vraiment des difficultés, et je pense que l'éducation est notre arme contre la violence. Parce que même si la situation est gravement difficile, je pense que je peux m'engager à réussir mes études pour pouvoir aider ma communauté un jour. Apprendre dans un environnement où il y'a les conflits c'est vraiment terrifiant, les cours sont souvent interrompus et cela rend l'apprentissage difficile, nos enseignants essaient de nous garder motivés en rendant les leçons interactives. A l'école j'ai une bonne relation avec mes enseignants, surtout j'aime mon enseignant de Français, il utilise plusieurs méthodes d'enseignement variées, comme par exemple la discussion en groupe et cela permet à tout le monde de participer, et je pense que cette manière de nous donner cours nous motive, et implique tout le monde à apprendre. Ces discussions en classe sont souvent très profondes grâce à notre enseignant de français. Il aborde la question sur le conflit et la paix qui me poussent à réfléchir sur mon avenir. Ces discussions en groupe rendent le cours dynamique et me permet non seulement d'apprendre avec mes enseignants mais aussi avec mes camarades de classes. Pour réduire le stress et l'anxiété nos enseignants organisent des séances de soutien psychologique. C'est important pour nous de pouvoir parler de ce que nous ressentons sans jugement. Moi quand je vois d'autres élèves réussir malgré les circonstances difficiles, cela me motive à travailler plus dur et à croire en mes capacités. Lorsque que je réussie à avoir une bonne note malgré les contextes d'enseignement difficile, je réalise que je suis capable de surmonter les obstacles et cela me renforce ma confiance en moi.

Oui il y a des filles qui ne parviennent pas à s'inscrire à l'école quand bien même elles ont l'envie de fréquenter elles se referment sur elles-mêmes, parfois elles n'ont pas d'argent et n'ayant aucun moyen pour continuer leur scolarité. Les parents n'ont pas les moyens pour payer les frais de scolarité, même acheter les livres et les cahiers à leurs enfants même c'est un problème.

Vetada : Je suis âgée de 15, en classe de 3eme au collège de Bélé Daram et je suis issue d'une famille polygénique, mon père et ma mère sont tous vivants. Mon père est cultivateur et ma ménagère vivant au village et suis deuxième enfant dans la fratrie de six. J'ai commencé mon

école primaire dans mon village natal et après mon obtention de mon diplôme de certificat d'étude primaire (CEP), je me suis inscrite en 6eme au collège.

Ce que je peux dire au problème que je rencontre c'est que mon père refuse de payer ma scolarité depuis que je suis admise au collège. Lorsque j'étais au primaire, c'était ma mère qui payait mes frais de scolarité et je n'avais pas d'autres problèmes. Depuis mon entrée au collège, je n'ai jamais reçu aucune aide financière venant de la part de mon père et ma mère n'a plus de moyen pour payer ma scolarité comme elle le faisait j'étais encore au primaire.

Mes difficultés sont liées aussi à l'emportement de la puberté et je suivais les mauvaises compagnies. Personne ne m'a aidé, à la maison ma sœur chassait souvent mes copines de peur qu'elles détournent mon attention vers l'école. Pour moi je peux dire que mes enseignants souvent là pour m'aider non avec les leçons ; mais aussi avec des conseils. Mon père a été arrêté pendant le conflit et je suis très troublée par cela. C'est pourquoi mon enseignant remarque que je ne suis pas moi-même et il prend le temps de la discuter avec moi après les cours pour m'aider à traverser cette période difficile. Ce soutien me fait sentir que je ne suis pas seule dans mon parcours scolaire. Le débat sur des sujets comme la paix et la tolérance m'aident à voir les choses sous un autre angle et à me projeter dans un avenir différent.'' Participer aux discussions en groupe en classe m'aide à me sentir valorisée. Quand mes camarades et mes enseignants écoutent mes idées, cela renforce ma confiance en moi ''.

Certaines filles ne parviennent pas à s'inscrire à l'école, elles sont livrées en mariage par leurs parents et il y a aussi les grossesses qui les empêchent d'aller à l'école.

Djivira : je suis âgée de 13 ans, en classe de la 6^e au collège de Leo Mbaya. Je suis de confession protestante, née dans une famille polygamique et je suis l'aînée de la fratrie de trois enfants. J'ai commencé mon école primaire à Leo dans mon village natal puis j'ai eu mon concours et mon CEP à Leo. J'ai fait mon entrée en 6eme au collège de Leo.

Ici à Leo il y a trop de problème qu'on rencontre, nous avons une bibliothèque dans notre collège mais il n'y a pas des livres dans cette bibliothèque, cela restreint notre capacité à effectuer des recherches pour approfondir nos connaissances. Nous avons des difficultés à nous concentrer à cause des problèmes que nous rencontrons ici comme la peur de la violence, ce qui rend difficile les apprentissages des élèves et mes camarades ont déjà tout cité si bien même qu'on veut bien faire l'école ça n'encourage pas vraiment en tant que fille on doit avoir des moyens nécessaires pour notre sécurité. J'ai du mal à parler aux autres maintenant. J'ai peur qu'ils ne vont pas comprendre ce que j'ai vécu. Ce que je peux dire en tant qu'élève ce que ma relation avec mes enseignants sont importantes pour mon apprentissage et mon développement

personnel. J'aime quand notre enseignant de français est dans la salle, il est prêt à discuter avec nous. En classe j'essaie de lui poser des questions si je ne comprends pas quelque chose, et j'aime quand il encourage ce type d'interaction. Cela me donne l'impression que mes préoccupations sont prises en compte. Cela m'aide à me sentir moins seule et à comprendre que je ne suis pas la seule à souffrir. Au début du conflit, je pensais que l'école allait s'arrêter complètement. Notre enseignant a décidé de changer ses méthodes d'enseignement, il nous a demandé un jour de décrire nos propres histoires sur la façon dont nous vivons cette période difficile. Cela m'a permis de me sentir plus connectée à mes camarades et mes enseignants. Ce que je peux dire c'est que pour améliorer la qualité de l'apprentissage des filles, il faut soutenir les filles en difficultés, en les aidant à surmonter les difficultés qu'elles rencontrent en ce qui concerne leur apprentissage. Il faut aussi favoriser un environnement d'apprentissage où les filles se sentent valorisées, écoutées et encouragées à participer activement à leur apprentissage. Lorsque je reçois des bonnes notes, je me sens fière de moi. Même si le milieu dans lequel j'étudie est gravement compromis par les conflits, mes réussites scolaires me rappellent que je peux accomplir des choses

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTES DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	1
CHAPITRE 0 : INTRODUCTION GENERALE	2
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	2
0.1.1. CONTEXTE L'ETUDE.....	2
0.1.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET.....	6
0.1.3. PROBLÈME DE RECHERCHE	9
0.1.4. QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE	11
0.1.4.1. Question principale	11
0.1.4.2. Questions spécifiques de recherche.....	11
0.1.5. HYPOTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	11
0.1.5.1. Hypothèse générale	12
0.1.5.2. Hypothèses Spécifiques.....	12
0.1.6 OBJECTIF DE LA RECHERCHE	12
0.1.6.1. Objectif général	12
0.1.6.2. Objectifs Spécifiques.....	12
0.1.7. INTERET DE L'ETUDE	13
0.8.1. DELIMITATION DE L'ETUDE	14
0.1.8.1 Délimitation empirique	14
0.1.8.2. Délimitation théorique.....	15
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE	16
1.1. APPROCHE NOTIONNELLE	16
1.2.LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITÉ.....	22
1.2.1. Le soi.....	22
1.3. LES FACTEURS DE LA CONSTRUCTION DE LA PERSONNALITE.....	23

1.3.1. Le facteur psychologique	23
1.3.2. Le facteur social	24
1.3.3. Le facteur environnemental	24
1.3.4. Le facteur affectif.....	25
1.4. ESTIME DE SOI ET SES COMPOSANTES	25
1.4.1. L'estime de soi	25
1.4.2. Les composantes de l'estime de soi	27
1.4.2.1. L'image de soi	27
1.4.2.2. La conscience de soi.....	27
1.4.2.3. La représentation de soi.....	28
1.4.2.4. Identité de soi	28
1.4.2.5. Le sentiment d'efficacité personnelle	29
1.4.2.6. L'acceptation de soi	31
1.5. ESTIME DE SOI SCOLAIRE ET SES FACTEURS D'INFLUENCES	32
1.5.1. Estime de soi scolaire.....	32
1.5.2. Les facteurs d'influences	32
1.5.2.1. La famille	32
1.5.2.2. Intégration sociale	32
1.5.2.3. Estime de soi scolaire	33
1.6. LA CONSTRUCTION DE L'ESTIME DE SOI SCOLAIRE	33
1.7. CONCEPTION D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ	35
1.8. ÉDUCATION EN MILIEU DIFFICILE.....	36
1.9. LES CONFLITS ARMES AU TCHAD.....	37
1.9.1. Impacts des facteurs des conflits sur le système éducatif tchadien et son fonctionnement.	38
1.9.2. Impact des facteurs des conflits liés à la situation économique et de la faible gouvernance sur l'éducation au Tchad	40
1.9.3. Traumatisme psychologique des apprenants en zone de conflit.....	42
1.9.4. Pauvreté extrême.....	43
1.9.5 Destruction des infrastructures scolaires	44
1.10. LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	45
1.10.1 Les facteurs interne	45
1.10.1.1. D'ordre affectif.....	45

1.10.1.2. La motivation	46
1.10.1.3. L'attention	47
1.10.2. Les facteurs externes.....	48
1.10.2.1. Le climat familial	48
1.10.2.2. Environnement scolaire.....	50
1.11. POLITIQUE EDUCATIVE AU TCHAD.....	50
CHAPITRE 2 : LES THÉORIE EXPLICATIVES.....	57
2.1. LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL (ALBERT BANDURA, 1977)	57
2.2. CONTEXTE HISTORIQUE ET DEFINITION DE LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL	57
2.2.1. Cotexte historique	57
2.2.2. Définition de la théorie de l'apprentissage social	58
2.3. LES PRINCIPAUX ASPECTS DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL	59
2.3.1. Apprentissage vicariant ou par modelage.	59
2.3.2. Les processus symboliques	60
2.3.3. Le processus d'autorégulation	61
2.4. APPORT DE LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIALE	61
2.5. SYNTHÈSE DE LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL.....	62
2.2. THÉORIE DE LA CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE (Francis Debyser 1982 & Robert Galisson 1994).....	62
2.2.1. Contexte historique et définition.....	63
2.2.1.1. Contexte historique	63
2.2.1.2. Définition de la théorie de la contextualisation didactique	64
2.2.2. Les deux perspectives à l'intérieur de la notion de contextualisation didactique ...	68
2.2.2.1. L'analyse didactique contextuelle.....	68
2.2.2.2. Les didactiques contextualisées	69
2.2.3. Les principaux aspects de la théorie de la contextualisation didactique.....	70
2.2.3.1. Le processus d'adaptation	70
2.2.3.2. La Centration sur l'apprenant.....	71
2.2.3.3. La transposition didactique,	71
2.2.3.4. La pédagogie différenciée	72
2.2.4. Synthèse de la théorie de la contextualisation didactique.....	73
2.2.5. Apport de la théorie	74

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	75
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	76
3.1. RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE	76
3.1.1 Question principale	76
3.1.2. Questions spécifiques.....	76
3.2. RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	76
3.2.1. Objectif général.....	76
3.2.2 Objectifs spécifiques	77
3.3. RAPPEL DES HYPOTHESES DE L'ETUDE.....	77
3.3.1 hypothèse générale	77
3.3.2. Hypothèses spécifiques	77
3.4. TYPES DE RECHERCHE	77
3.5. PRÉSENTATION DE SITE DE L'ÉTUDE	78
3.5.1.1. Situation géographique.....	78
3.6. POPULATIONS DE L'ÉTUDE	80
3.6.1. Critères de sélection	80
3.6.1.1 Les critères d'inclusion	81
3.6.1.2. Critères d'exclusion	81
3.7. TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE	82
3.8. ÉCHANTILLON	83
3.9. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	83
3.9.1. Entretien semi-directif.	83
3.9.2. Prise de rendez-vous	84
3.9.3. Lieu de l'entretien.....	85
3.9.4. La durée de l'entretien.....	85
3.10. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	85
3.10.1. La constitution des données de l'étude	86
3.11. ANALYSE DES DONNÉES	86
3.11.1. La grille d'analyse.....	86
3.11.2. L'analyse de contenu	87
3.11.3. Analyse thématique.....	89
3.12. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES	89
3.12.1. Variable indépendante	89

3.12.2. Variable dépendante.....	90
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	87
4.1 DONNEES IDIOGRAPHIQUES DES SUJETS	87
4.1.1. Cas de Mamira	87
4.1.2. Cas de Florence.....	88
4.1.3. Cas de Fira	89
4.1.4. Cas de fatmanou.....	89
4.1.5. Cas de yvette	90
4.2. ANALYSE DES DONNEES L'ÉTUDE	93
4.2.1. Le contexte des apprentissages en milieu difficile	93
4.2.2. Interaction dans la relation enseignant-enseigné	98
4.2.3. Le niveau d'interaction dans le processus éducatif.....	101
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES	103
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DE LETUDE	106
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES DE L'ÉTUDE.....	106
5.1.1. La théorie de l'apprentissage social	106
5.1.2. La théorie de la contextualisation didactique.....	106
5.2. RAPPEL DES RESULTATS DE LETUDE	107
5.3. INTERPRETATION DES RESULTATS	109
5.3.1. Contexte d'apprentissage en milieu difficile et construction de l'estime de soi scolaire	109
5.3.2. Interaction dans la relation enseignant-enseigné et constructions de l'estime de soi scolaire	110
5.3.3. Le niveau d'interaction dans le processus éducatif et construction de l'estime de soi scolaire	113
5.4. DISCUSSION.....	114
5.5. PERSPECTIVE DE L'ÉTUDE	118
5.5.1. Perspectives théoriques	119
5.5.2. Perspectives pratiques	120
5.5.2.1. L'État.....	121
5.5.2.2. La société.....	122
5.5.2.3. Aux enseignants	122
5.5.2.4. Aux apprenants.....	122

CONCLUSION GÉNÉRALE	124
BIBLIOGRAPHIE	127
ANNEXES	136
TABLE DES MATIÈRES	136