

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

SECTION : ORIENTATION
SCOLAIRE, UNIVERSITAIRE ET
PROFESSIONNELLE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF HIGHER
EDUCATION

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGH TEACHER'S TRAINING
SCHOOL

DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

SECTION: GUIDANCE AND
COUNSELING

**STRATEGIES D'ADAPTATION SOCIALE ET
AJUSTEMENT AU CHOC CULTUREL CHEZ LES
ADOLESCENTS REFUGIES DU SECONDAIRE :
Etude menée au Lycée Bilingue de Nkol-Eton**

*Mémoire présenté en vue l'obtention du Diplôme des Conseillers
d'Orientation (DiPCO)*

Présenté par :

Liliane AVOULOU NDO
Maîtrise en Droit Public

Sous la direction de :

Dr Evelyne AMANA
Chargé de cours

Juin 2016

TABLE DES

| | |
|---|------------------------------------|
| TABLE DES MATIERES | I |
| DEDICACE | ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI. |
| REMERCIEMENTS | IV |
| LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES | V |
| LISTE DES SIGLES, ACCRONYMES ET ABREVIATIONS | VI |
| RESUME | VII |
| ABSTRACT | VIII |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE | 4 |
| 1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE | 4 |
| 1.2. PRESENTATION DU PROBLEME..... | 7 |
| 1.3. QUESTION DE RECHERCHE..... | 9 |
| 1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE | 9 |
| 1.4.1. Objectif général..... | 9 |
| 1.4.2. Objectifs spécifiques | 9 |
| 1.5. INTERETS DE LA RECHERCHE..... | 9 |
| 1.5.1- Intérêt scientifique | 10 |
| 1.5.2- Intérêt social | 10 |
| 1.5.3- Intérêt psychopédagogique | 10 |
| 1.6. DELIMITATION DE LA RECHERCHE..... | 11 |
| 1.6.1. Sur le plan géographique..... | 11 |
| 1.6.2. Sur le plan temporel | 11 |
| 1.6.3. Sur le plan thématique..... | 11 |
| 1.6.4. Sur le plan théorique | 12 |
| CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE | 14 |
| 2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES | 14 |
| 2.1.1. Adaptation sociale..... | 14 |
| 2.1.2. Adolescent réfugié | 15 |
| 2.1.3. Choc culturel | 15 |
| 2.2. REVUE DE LA LITTERATURE | 16 |
| 2.2.1. Travaux de Thibaudeau sur le traumatisme de l'exil chez les personnes réfugiées | 17 |
| 2.2.2. Apports des anthropologues dans la compréhension des origines et des manifestations du choc culturel..... | 18 |
| 2.2.3. Travaux d'Oberg sur le processus d'ajustement au choc culturel(1954)..... | 20 |
| 2.2.4. Travaux de Hyman, de Newcomb et Merton sur l'adhésion de l'individu aux groupes d'appartenance et groupes de référence (1958) | 23 |
| 2.3. INSERTION THEORIQUE DU SUJET | 24 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.1. Modèle sociologique de l'adaptation de Boudon basé sur le paradigme de l'individualisme méthodologique | 24 |
| 2.3.2. Théorie de la résilience de Cyrulnik | 26 |
| 2.4. FORMULATION DE L' HYPOTHESE DE L' ETUDE..... | 29 |
| 2.5. DEFINITION DES CATEGORIES DE LA RECHERCHE..... | 29 |
| 2.5.1 Identification de la catégorie 1 et les sous catégories | 30 |
| 2.5.2 Identification de la catégorie 2..... | 30 |
| CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE..... | 32 |
| 3.1. TYPE DE RECHERCHE..... | 32 |
| 3.2. PRESENTATION DU SITE DE L' ETUDE | 32 |
| Justification du site de l'étude..... | 33 |
| 3.3. POPULATION DE L' ETUDE | 33 |
| Justification de la population de l'étude | 33 |
| 3.4. TECHNIQUE D' ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON..... | 34 |
| 3.4.1. Technique d'échantillonnage | 34 |
| 3.4.2. L'échantillon d'étude | 35 |
| 3.5. PRESENTATION DE LA TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES : L' ENTretien INDIVIDUEL | 37 |
| 3.5.1. Justification du choix de la technique de collecte des données | 37 |
| 3.5.2. Construction de l'instrument de collecte des données | 38 |
| 3.6. TECHNIQUE D' ANALYSE DES DONNEES : L' ANALYSE DE CONTENU..... | 41 |
| Modèle de grille d'analyse..... | 41 |
| CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS..... | 45 |
| 4.1. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE..... | 45 |
| 4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES CATEGORIES THEMATIQUES | 47 |
| 4.2.1. Stratégies d'adaptation sociale..... | 47 |
| 4.2.2. Ajustement au choc culturel..... | 49 |
| 4.3. STRATEGIES D' ADAPTATION SOCIALE VERSUS AJUSTEMENT AU CHOC CULTUREL | 52 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS..... | 60 |
| 5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES | 60 |
| 5.1.1. Modèle sociologique de l'adaptation selon Boudon | 60 |
| 5.1.2. Théorie de la résilience selon Cyrulnik | 61 |
| 5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS..... | 61 |
| 5.3. DISCUSSION DES RESULTATS | 63 |
| 5.4. IMPLICATIONS | 65 |
| 5.4.1. IMPLICATIONS SCIENTIFIQUES | 65 |
| 5.4.2. IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES | 65 |
| 5.5. SUGGESTIONS | 66 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 67 |
| ANNEXES..... | 67 |

A Ma famille

REMERCIEMENTS

Nous tenons à adresser nos remerciements sincères aux personnes ayant contribué à l'achèvement de ce travail à savoir:

- ❖ A notre Directeur de recherche, le Dr Evelyne AMANA dont la patience, la compréhension, la disponibilité, les conseils et les critiques nous ont été précieux pour l'achèvement de notre travail ;
- ❖ Au Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, le Pr Nicolas Gabriel ANDJIGA qui a su créer des conditions sereines de travail, soutenir et accompagner notre formation ;
- ❖ Au Chef de département des Sciences de l'Education, le Pr Pierre FONKOUA pour ses qualités humaines, et l'encadrement dont l'ensemble de nos camarades et nous-mêmes avons bénéficié dès notre entrée en formation ;
- ❖ A l'ensemble des enseignants du département des Sciences de l'Education de l'Ecole Normale Supérieure pour la richesse et la qualité de la formation dont nous avons été gratifiée durant notre séjour dans cette institution ;
- ❖ A l'ensemble de nos camarades de promotion, pour l'entraide et la solidarité qui ont marqué nos échanges ;
- ❖ A Mme BETOKO Marie –Thérèse, Mme EYENGA Josiane, Mme KAM Béatrice, et Mr NDO TOLO Emmanuel pour leur soutien matériel et moral, et leurs encouragements constants ;
- ❖ A tous ceux qui de près ou de loin, par un mot, ou un geste nous ont accompagnée durant cette formation, qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

| | |
|---|----|
| Tableau n° 1 : Tableau synoptique sur la question de recherche, l'hypothèse de recherche, les catégories et sous-catégories, et les indices. | 31 |
| Tableau n° 2 : Echantillon de l'étude | 36 |
| Tableau n° 3 : Modèle de grille d'analyse des données | 43 |
| Tableau n° 4 : grille d'analyse thématique synthétique des discours des cinq sujets..... | 56 |
| Tableau n° 5 : Tableau récapitulatif des suggestions aux pouvoirs publics, aux parents d'élèves, aux enseignants, aux conseillers d'orientation, aux chefs d'établissements scolaires, et aux organismes en charge de l'encadrement des réfugiés. | 66 |
| Figure : Schéma explicatif du thème..... | 95 |

LISTE DES SIGLES, ACCRONYMES ET ABREVIATIONS

ENA : Enfant non Accompagné

HCR : Haut-Commissariat pour les Réfugiés

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

OMS : Organisation Mondiale pour la Santé

RESUME

Cette recherche porte sur le thème **Stratégies d'adaptation sociale et ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire**. Elle part d'un constat selon lequel, ces élèves ne parviennent pas à interagir efficacement avec les autres à l'école. Adoptant une attitude de retrait ou de repli sur soi, ils évitent de se mêler au reste du groupe, ou préfèrent se renfermer au sein de cercles communautaires circonscrits. A côté de ces difficultés sociales, ils enregistrent également de nombreuses heures d'absence, et sont sujets au décrochage scolaire (Plan Cameroun, 2014). Ce manque d'ouverture aux autres semble trouver sa source dans la distance interculturelle, qui les maintient éloignés du collectif. Cette attitude traduit en réalité un état d'anxiété, lié à la confrontation à l'autre culturellement différent, et la littérature anthropologique désigne ce phénomène sous le vocable de *choc culturel*. L'hypothèse que nous formulons est donc que les adolescents réfugiés du secondaire, qui développent des stratégies d'adaptation s'ajustent mieux au choc culturel.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons sur le plan théorique, défini les concepts clés puis exposé la littérature relative aux principaux thèmes de la recherche que sont, l'adaptation sociale et l'ajustement au choc culturel, et enfin nous avons développé les théories de Boudon sur l'adaptation et de Cyrulnik sur la résilience, explicatives de notre sujet. Sur le plan opératoire, nous avons mené des entretiens auprès de cinq élèves du lycée bilingue de Nkol-Eton, population-mère de notre recherche. Les résultats ont fait l'objet de traitement grâce à l'analyse de contenu et d'interprétation, ce qui nous a permis de formuler des suggestions aux différentes parties en charge de l'encadrement des élèves réfugiés.

Il ressort des résultats des entretiens que seuls deux élèves sur cinq parviennent mieux à s'accommoder à la nouvelle culture, en développant de bonnes interactions avec les enseignants, et les pairs. Ces actions contribuent à leur intégration au sein du groupe social. Par ailleurs, Ils confortent leur sentiment d'appartenance au groupe en renforçant l'estime de soi, l'image qu'ils ont des autres et leur tolérance à l'ambiguïté. Autant d'actions qui interpellent les fonctions affectives et cognitives, et ce qui nous permet de valider l'hypothèse de recherche.

ABSTRACT

This work is entitled "**strategies for social adaptation and adjustment in cultural chock situations among secondary school young refugees**". It stems from a simple observation: these students do not easily interact with their mates insofar as they usually isolate themselves and exhibit some inward-looking attitudes. They rather stay apart or remain among their limited communities. Apart from these difficulties, they are absentees and they tempt to drop out from school, pinpointed by 2014 Plan Cameroon. Intercultural distance that put them aside is the cause of such an inward-looking attitude. This attitude portrays what the anthropological literature refers to as cultural chock; it is defined as any anxiety as concerns facing the other who is culturally different. Therefore the formulated hypothesis is that secondary school refugees who tempt to develop adaptation strategies easily face cultural chock.

Testing the aforementioned hypothesis consisted, theoretically, in defining key concepts and reviewing the related literature. Then, emphasis has been laid on theories that hasunderpinned our investigation, namely Boudon's theory on adaptation and Cyrulnik'stheory on resilience. As for data collection, we have interviewed 5 students from the Nkol-Eton Government High School, which constitute the main sample population of this research. The examination and the interpretation of these data make the researcher raise some suggestions to the policy-makers in charge of refugees.

The results of these analyses reveal that only 2 students over 5 can better adapt to the new culture while interacting with their teachers and their peers. Accordingly, these actions lead to their social integration. Besides, they develop their integration by reinforcing their self-esteem, their attitude towards the other and their tolerance towards ambiguity. Actions of which concern affective and cognitive functions and validate the research hypothesis.

INTRODUCTION GENERALE

Les questions d'accueil, de protection des réfugiés et des personnes migrantes animent les débats politiques chez les Etats européens, qui voient chaque jour échouer sur leurs rivages des cohortes d'individus désespérés, et animés par l'unique motivation d'y trouver l'amélioration de leur qualité de vie. Le phénomène de déplacement des populations n'est pas non plus extérieur au continent africain, notamment dans la sous-région d'Afrique Centrale.

Celle-ci est secouée par des mouvements de déstabilisation politique, à l'instar des troubles en République Centrafricaine, qui peine à se doter d'un ordre étatique affermi et d'institutions fortes, et des affrontements entre la secte islamique BOKO HARAM et la coalition militaire menée par le Nigéria, le Cameroun, le Tchad et le Niger.

Situé à la confluence de ce foyer brûlant, le Cameroun en a subi le corollaire immédiat, à savoir le déplacement massif des populations frontalières fuyant les exactions sanglantes rendues quotidiennes. Il faut dire que l'image de terre d'asile du Cameroun s'est construite avec les années, et n'a pu être mise en défaut au vu des effectifs de migrants sans cesse croissants.

Des efforts considérables sont fournis par l'Etat sur les plans juridique et infrastructurel, soutenu dans cet élan par les organismes non gouvernementaux tels que le Haut-Commissariat pour les Réfugiés (HCR), l'UNICEF, et l'OMS pour offrir un encadrement digne et humanisé à ces populations, notamment par l'aménagement de sites scolaires et d'hébergement.

L'enseignement secondaire est dans la majorité des pays le cycle scolaire qui accueille les jeunes durant l'adolescence, période au cours de laquelle la croissance physique, cognitive et affective est plus intense. C'est une période marquée par la quête de l'identité, laquelle s'opère dans les rapports de réciprocité avec l'environnement.

L'élève réfugié côtoie essentiellement deux milieux de vie : la communauté d'accueil ou la famille, et l'école. Il se retrouve donc en situation de double socialisation, car il oscille entre deux systèmes culturels, celui de sa communauté d'origine ou groupe primaire dont il a intériorisé les valeurs et repères normatifs, et celui de la terre d'accueil qu'il découvre et dans lequel il doit trouver sa place. Ces cadres référentiels peuvent être perçus comme complémentaires, ou dissemblables, voire irrémédiablement antagonistes, bien qu'ils influencent majoritairement la construction identitaire de l'individu durant la période de l'adolescence.

Le sujet subit le double emploi de forces déstabilisatrices que sont les circonstances traumatisantes de son exil, et la confrontation à un nouvel environnement culturel. Ces éléments le déterminent à une situation à risque ou de vulnérabilité, et lui imposent de mettre en œuvre des moyens de protection pour contrer ou réduire, les effets adverses du choc culturel sur son équilibre psychologique, voire physique dans des cas extrêmes.

Selon Boudon (1992), culturellement les individus manquent d'audace dans leurs actions en société en raison de la valeur de *dominé* qu'ils attribuent eux-mêmes à leur statut social, il dénonce le poids exagéré accordé au *social*, et au *culturel* investis du pouvoir de déterminer toutes les actions individuelles. Les individus seraient tenus de se conformer à des traits culturels et sociaux transmis par des traditions, des croyances et idéologies, ce qui peut diluer la compréhension du sens véritable à accorder aux actions individuelles. De plus, selon lui l'acteur social ne peut être perçu sous le prisme rigide de déterminismes extérieurs, au point de nier sa capacité au changement et à l'innovation.

Les questions liées à l'impact du choc culturel sur les populations étrangères, et son processus d'inversion ont fait l'objet de nombreux travaux dans le domaine de l'anthropologie, dont la plupart tendent à s'accorder sur la nécessité d'un emploi des fonctions cognitives et affectives de l'individu. Nous nous sommes donc intéressée dans le cadre de cette recherche au processus d'ajustement au choc culturel, sous la perspective des stratégies individuelles d'adaptation sociale.

La question centrale qui fonde cette recherche est celle de savoir comment l'adaptation sociale, en tant que processus d'insertion au sein d'un groupe partageant des normes et des valeurs propres, peut-elle influencer l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés, quand on sait que ce phénomène dans ses effets, affecte la construction identitaire et le développement des liens avec autrui. La littérature scientifique en la matière démontre bien que la capacité d'ajustement au choc culturel dépend certes d'un environnement d'appui positif, mais principalement des caractéristiques et compétences personnelles, à élaborer des stratégies d'insertion au sein du groupe social.

Le présent travail est organisé en trois principales parties et en cinq chapitres. La première partie est consacrée au cadre théorique de la recherche et est structurée autour de la problématique (Chapitre 1) de recherche et les fondements théoriques du sujet (Chapitre 2).

La deuxième partie détermine le cadre méthodologique de la recherche, qui développe entre autres la technique de collecte des données, la constitution de l'échantillon, et les instruments de traitement et d'analyse des données (Chapitre 3).

La troisième partie est relative à la présentation des résultats des enquêtes de terrain (Chapitre 4). Et la dernière articulation décline l'interprétation, les implications et les suggestions qui ont trait aux recommandations éventuelles faites pour stimuler les adolescents réfugiés du secondaire à faire face aux effets anxieux du choc culturel en milieu scolaire (Chapitre 5).

Cette partie s'articule donc autour de deux chapitres : le premier chapitre présente la problématique de recherche, et permet d'en dresser la structure ;

Quant au deuxième chapitre, il décline la revue de la littérature et les fondements théoriques du sujet. Enfin, nous formulerons l'hypothèse de recherche permettant d'établir le tableau récapitulatif des catégories, des sous catégories et des indices.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Au Cameroun, l'instruction est due à tout individu « sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle linguistique ou géographique. » (Article 7 de la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun). Ainsi, le droit Camerounais ne reconnaît ni groupe, ni communauté, ni minorité en milieu scolaire. L'intégration des groupes minoritaires à l'école rentre dans les visées de l'éducation inclusive.

Le milieu scolaire comme celui de la famille, reste entendu comme un cadre privilégié de socialisation pour les élèves en général, et ceux en butte à des circonstances éprouvantes en particulier. Les adolescents réfugiés de part l'âpreté de leurs difficultés existentielles, et le choc culturel auquel ils font face, rentrent dans cette seconde catégorie.

Dans le cadre d'une analyse portant sur les interactions sociales des élèves immigrants à Montréal, Duong (2006) met l'accent sur le stress supplémentaire qu'ils vivent à l'école, principalement dû à l'impératif de s'intégrer dans leur culture d'accueil. Un adolescent qui ne parvient pas à nouer des relations d'amitié peut développer des troubles du comportement, des postures d'isolement, ou s'exposer au décrochage scolaire.

Il semble donc pertinent, de déterminer comment les adolescents réfugiés subissant les contraintes du choc culturel réussissent néanmoins leur adaptation sociale à l'école.

1.1.CONTEXTE DE L'ETUDE

Un réfugié selon l'article 1^{er} de la convention de 1951 est une personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle avait sa résidence habituelle, qui craint avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, qui ne peut ou ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner en raison de ladite crainte. Cette crainte qui ne s'aurait être assimilée ici à la simple peur, apparaît comme un des éléments clés de

cette définition. Le réfugié est par conséquent un migrant dont le statut repose sur une question d'atteinte grave à l'intégrité tant physique que morale.

Le Cameroun est signataire de la Convention de 1951 sur les réfugiés, et de son Protocole de 1967, ainsi que de la Convention adoptée par l'OUA en 1969. Au niveau national, le décret d'application de la loi n° 2005/ 006 du 27 juillet 2005, portant statut des réfugiés au Cameroun a été signé en novembre 2011. Toutefois, à ce jour, les organes de gestion des réfugiés ne sont pas encore créés.

Le réfugié est considéré à la fois comme un individu ordinaire et une personne particulière. Il se veut ordinaire parce qu'il jouit des mêmes droits fondamentaux que les nationaux. D'ailleurs, la loi n° 2005/006 du 27 juillet 2005 reprenant les termes de la Convention de 1951 et son Protocole de 1967, ainsi que ceux de la Convention adoptée par l'OUA en 1969, est claire sur les droits de ces populations en terre camerounaise. Son article 9 spécifie ces libertés à savoir : *la non-discrimination -le droit de pratiquer sa religion librement -le droit à la propriété -la liberté d'association -le droit d'ester en justice -le droit au travail -le droit à l'éducation -le droit au logement -le droit à l'assistance sociale et publique -la liberté de circulation -le droit d'obtenir une identité et des documents de voyage -le droit au transfert des avoirs -le droit à la naturalisation*, même si le réfugié se réservera de se mêler de certaines questions internes, et notamment d'ordre politique. L'atteinte à la liberté de domicile, d'aller et venir, dont certains d'entre eux se disent victimes est par conséquent une preuve que les droits fondamentaux des réfugiés ne sont pas toujours respectés.

D'un autre côté, il est devenu une personne singulière au regard des nombreux mécanismes juridiques internationaux et nationaux qui entourent sa protection.

D'après les statistiques du HCR datant de décembre 2015, près de 300 000 personnes ont trouvé refuge au Cameroun, composées entre autres de centrafricains, de nigériens, de tchadiens, de rwandais, de soudanais et de congolais, lesquels se trouvent disséminés à travers le territoire national. Cette sollicitation constante n'est pas sans poser de problèmes au pays hôte, lequel se doit d'offrir des prestations telles que l'éducation ou le logement, au risque de livrer ces populations vulnérables aux affres de la précarité.

Les réfugiés se trouvant dans les régions de l'Extrême-nord, l'Adamaoua, et l'Est, sont installés principalement dans les camps de Minawao, Gam et Borgof, Gado-Badzez, Timangolo, Mbile, et Lolo Ngari-Singo. Par contre, certains d'entre eux parviennent à rallier

des villes telles que Bertoua, Yaoundé, et Douala puisqu'y voyant l'assurance d'une vie plus digne, leur permettant par-là d'éviter les problèmes liés à la surpopulation des camps.

Ces derniers peuvent percevoir des allocations, des bourses scolaires, des micro-crédits leur permettant de se lancer dans de petits métiers de subsistance, ce qui assure leur autonomie et leur intégration. Ils sont pris en charge par le HCR, qui travaille avec des partenaires stratégiques tels que Plan Cameroun, Action contre la faim, la Croix-Rouge française, CARE International, UNIFEM etc. dont le rôle est de fournir une assistance matérielle sous la forme de soins de santé, de formations professionnelles, d'articles ménagers, d'eau potable et de produits alimentaires (HCR, 2015).

Les enfants non accompagnés ou ENA soit ceux qui arrivent dans le pays d'accueil sans être entourés par un membre de leur famille ou d'un tuteur, sont placés dans des communautés d'accueil ou communautés de relais.

Des projets de construction des salles de classes à l'Est sont financés par des bailleurs de fonds tels que l'Union Européenne (UE), et la Banque Mondiale afin de permettre la scolarisation des enfants réfugiés vivant dans les camps. D'après le HCR, des salles de classes ont été installées à proximité des écoles des localités de Garoua Boulai et Ngoura, deux arrondissements de ladite région où l'on compte les camps les plus importants de réfugiés centrafricains.

Selon UNHCR Appeal 2014-2015 Cameroun, 16.498 enfants réfugiés des régions de l'Est et l'Adamaoua sont inscrits dans l'éducation primaire et 766 dans le secondaire. Compte tenu de la capacité limitée des écoles publiques des communautés d'accueil à contenir tous ces enfants, l'UNICEF et ses partenaires ont mis sur pied 87 espaces d'apprentissage temporaires et de protection d'enfants (Etapas), dans les sites de Mbile, Lolo, Gado et Borgob, dont 409 élèves pour l'enseignement secondaire.

Notons que l'aide attribuée aux réfugiés, par les partenaires extérieurs au développement a été réduite de 50% en 2012, ce qui a eu pour effet d'accroître leur vulnérabilité et leur pauvreté.

Les conditions de vie sont ainsi devenues plus âpres en milieux urbains que dans les villages. Nombre d'adolescents vivant dans les grandes villes, et échappant à toute statistique, sont confrontés à leur propre survie dans un environnement inconnu. Ils peuvent se retrouver isolés et livrés à eux-mêmes, ceci est dû au fait qu'un grand nombre de familles sont disloquées pendant la fuite vers l'exil. S'ils ne sont pas placés dans des familles d'hôtes, ils

doivent subvenir seuls à leur alimentation, pour trouver un abri, et sont dès lors exposés aux agressions et à l'exploitation sexuelle (Tetchiada, 2015).

De plus, les résultats des enquêtes menées par des ONG, à l'instar de Respect Cameroun en 2015, montrent que ces jeunes souffrent de la stigmatisation et des préjugés ancrés à leur préjudice, les affublant de torts tels que l'indiscipline, l'irrespect, le manque d'hygiène, d'être porteurs de maladies. Certains individus feraient même l'objet d'intimidations, de détentions arbitraires, et d'actes de corruption. (Association Camerounaise pour la défense des droits de l'homme, 2015).

Les perceptions sélectives, la peur de l'étranger, les préjugés, les ethnocentrismes, les attitudes de dévalorisation et de discrimination sont des schémas cognitifs et affectifs qui font obstacle à l'ouverture à la culture de l'autre et à la tolérance des différences.

1.2. PRESENTATION DU PROBLEME

Le problème soulevé par cette recherche est celui de l'ajustement du choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire. Il s'agit d'étudier comment ces sujets parviennent à inverser l'état de crise et d'anxiété résultant de leur immersion au sein d'une culture différente de la leur.

La présence à l'école d'élèves réfugiés est souvent traitée sur le plan pédagogique en termes d'inadaptation aux enseignements, ou de retards cognitifs responsables de faibles performances scolaires. Cette difficulté, qui représente l'une des causes de décrochage scolaire chez ces sujets, a trouvé sa solution dans la mise en place de classes de remise à niveau durant une période dont la durée est fonction du niveau de retard constaté.

Cette volonté d'intégration de la part des membres de la communauté éducative, tend au nom du traitement égalitaire à l'école d'une part, à occulter les tensions culturelles qui peuvent survenir entre élèves et d'autre part, à négliger les singularités psychologiques de ces élèves, empreintes à la fois du traumatisme lié à l'exil et à la pression interne résultant du choc de deux cultures. La prise en compte de ces paramètres devrait aujourd'hui s'inscrire dans la formation des conseillers d'orientation, au vu du nombre croissant de ces élèves dans les effectifs scolaires des établissements primaire et secondaire.

Les enseignants et les conseillers d'orientation ne sont pas toujours à même de définir des stratégies d'aide adaptées aux caractéristiques de ces élèves durant les échanges en classe ou le counseling, de promouvoir l'acceptation de la différence culturelle en milieu scolaire dans le cadre des sessions de formation, des causeries éducatives et des séances d'information. Ceci présenterait les gains d'éviter les postures de communautarisme et de

repli sur soi symptomatiques des troubles d'adaptation chez les étrangers, et néfastes à la cohésion sociale, ainsi que la mise à l'écart des élèves réfugiés par les groupes de pairs, de faciliter leur découverte des facettes de la culture d'accueil (valeurs, croyances, usages...), et enfin de les aider à établir des passerelles entre l'ancienne et la nouvelle culture.

A l'observation en milieu scolaire, la grande majorité de ces élèves sont inactifs durant les enseignements, et ne participent pas spontanément aux échanges avec les enseignants et les pairs. Ils sont évasifs et semblent absents des événements qui ont cours à l'intérieur de la salle de classe, lorsqu'ils sont interrogés, ils sont intimidés à l'idée de prendre la parole.

En dehors des cours, ils se mêlent difficilement aux autres, semblent éviter d'attirer l'attention sur eux, prennent peu d'initiative dans les activités de groupe, et restent en marge des activités extrascolaires.

Au terme des évaluations, ces enfants présentent des performances scolaires irrégulières. Il nous a été donné également de constater qu'ils enregistrent le plus grand nombre d'heures d'absence. Sur le plan corporel, ils sont bien différents des autres élèves en termes d'hygiène et de qualité vestimentaire, ce qui semble être une source de gêne pour eux.

Le comportement de ces adolescents renvoie selon Camilleri (1993) à des syndromes typiques d'émigration à savoir : des troubles d'identité dus à l'immersion au sein de deux cultures, et des difficultés d'affirmation du Moi.

Et pourtant, certains de ces élèves décrits *à risque*, sans justifier de véritables tuteurs de développement, parviennent à réussir leur insertion sociale en dépit de ces conditions adverses. En effet, les liens sociaux favorisent l'intégration des individus, soit par le partage de valeurs communes, soit par la reconnaissance sociale des différences. Ils permettent ainsi aux individus d'acquérir une identité et un statut social.

Un adolescent « à risque » ou vulnérable est celui dont les caractéristiques constitutionnelles, personnelles, familiales et environnementales laissent présager des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (Terrisse & Larose, 2001).

Les éléments de vulnérabilité tels que la dislocation de la cellule familiale, le changement de l'environnement culturel et le statut socioéconomique, qui marquent la vie d'un grand nombre d'élèves réfugiés au Cameroun, sont autant de caractéristiques qui rentrent dans la définition empirique du concept de facteurs à risque.

Le sentiment d'appartenance au groupe social chez l'immigrant se construit autour d'un certain nombre de questions à savoir : Comment le sujet se perçoit-il en tant qu'élève réfugié? Comment pense-t-il être perçu des autres ? Comment vit-il la distance avec son

milieu d'origine ? Comment opère-t-il pour susciter l'acceptation et la reconnaissance des autres ? Comment perçoit-il et s'ajuste-t-il à son nouvel environnement culturel ? Autant d'interrogations qui traduisent le bouleversement psychologique de ces élèves face au changement contextuel, et les ajustements importants à effectuer sur le plan cognitif et affectif. Nous pouvons dès lors en déduire notre question de recherche.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

La question que nous posons est la suivante : comment l'adaptation sociale favorise-t-elle l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire? En d'autres termes, quelles sont les stratégies d'adaptation sociale qui permettent à ces individus de s'ajuster aux effets anxieux du choc culturel ?

1.4.OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous avons défini un objectif général et des objectifs spécifiques en conformité avec la formulation de la question de recherche.

1.4.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude de type exploratoire est d'identifier les stratégies d'adaptation sociale mises en place par les adolescents réfugiés âgés de 14 à 20 ans, et scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton et leur permettant de s'ajuster au choc culturel.

1.4.2. Objectifs spécifiques

De cet objectif général découlent deux objectifs spécifiques. La présente étude cherche à :

- Comprendre comment l'intégration au groupe social contribue à l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés âgés de 14 à 20 ans, et scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton;
- Examiner comment le sentiment d'appartenance au groupe social favorise l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés âgés de 14 à 20 ans, et scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton.

1.5. INTERETS DE LA RECHERCHE

Cette recherche renferme trois intérêts principaux : l'intérêt scientifique, l'intérêt social et l'intérêt psychopédagogique.

1.5.1- Intérêt scientifique

Les résultats auxquels nous escomptons parvenir visent à cerner dans un premier temps les manifestations du choc culturel dans les modes de vie, et les comportements des personnes réfugiées dans la ville de Yaoundé en général, et celles des élèves réfugiés du secondaire en particulier. Et dans un second temps à déterminer les moyens d'ajustement, par la perspective des habiletés sociales, dont ils peuvent se servir pour surmonter cet état d'anxiété, et trouver une place au sein de leur nouvelle culture. En effet, des conditions de vie défavorables et un état d'anxiété constituent en toute logique des facteurs de développement de troubles du comportement, d'inadaptation et d'annihilation de la motivation pour l'acquisition des savoirs. Il est important que toute formation destinée aux réfugiés, soit tournée vers un avenir où leur statut pourrait redevenir "*normal*". L'éducation de tous les réfugiés doit donc reposer sur ce fondement positif. Ils ont ainsi la possibilité de transformer une existence de survie en une vie active.

1.5.2- Intérêt social

Le Cameroun compte aujourd'hui près de 300000 réfugiés, recensés par les services du HCR en 2015. Ils constituent désormais une composante considérable du schéma sociologique de la démographie nationale. Il est donc utile de trouver les modes de communication interculturels, afin de valoriser « le vivre ensemble ».

Notre souci est d'attirer l'attention sur ces groupes minoritaires fragilisés à cause d'évènements monstres qui se sont déroulés dans le pays où ils avaient leur résidence habituelle, et qui sont censés bénéficier d'une assistance ou d'une prise en charge sociale et psychologique dans le pays hôte.

1.5.3- Intérêt psychopédagogique

Les effectifs des élèves réfugiés croissent au rythme de l'arrivée massive de ces populations en exil. C'est donc le lieu d'attirer l'attention des membres de la communauté éducative, et particulièrement les enseignants et les conseillers d'orientation, sur la définition des stratégies de communication et d'accompagnement thérapeutique adaptés à ces élèves sensibles, et de promouvoir l'acceptation en milieu scolaire de la différence culturelle.

La mission de socialisation de l'école s'exerce sur les élèves à l'extérieur et à l'intérieur des salles de classe, par le curriculum et la dynamique relationnelle entre les enseignants, les élèves et le personnel administratif. Mais également, par une meilleure

gestion du caractère pluriel de la composition sociologique des effectifs, ce qui permet de minimiser le stress scolaire chez les élèves étrangers. (Duong, 2006)

L'enjeu pédagogique face à la reconnaissance de la diversité culturelle à l'école, est de garantir le droit aux individus étrangers de préserver leur culture d'origine, tout en facilitant une participation égalitaire avec les nationaux aux valeurs, usages et opportunités communs au système scolaire de la société d'accueil. L'éducation ne saurait donc se limiter au respect de la disparité identitaire, elle se doit de promouvoir les valeurs de solidarité et d'égalité entre les individus, par l'intégration de ces différences au sein d'une culture commune.

Passons à présent aux limites de notre recherche.

1.6. DELIMITATION DE LA RECHERCHE

Nous avons délimité notre étude sur les plans géographique, temporel, thématique et théorique.

1.6.1. Sur le plan géographique

D'un point de vue géographique, la présente étude s'est faite dans la ville de Yaoundé, avec des adolescents réfugiés scolarisés au lycée bilingue de Nkoleton, lequel fait partie des vingt établissements d'enseignement secondaire du département du Mfoundi qui accueillent des élèves réfugiés. Plus précisément, les entretiens semi-directifs ont été effectués dans les locaux de Plan Cameroun. Ces sujets, soit deux de sexe masculin et trois de sexe féminin, sont âgés de 14 ans à 20 ans et de nationalités diverses : centrafricaine, tchadienne, congolaise et rwandaise.

1.6.2. Sur le plan temporel

Sur le plan temporel, l'étude s'est effectuée de février 2015 à Mai 2016. Elle porte sur un thème actuel et porteur, au vu de l'arrivée massive des réfugiés, demandeurs d'asile et autres déplacés sur le territoire Camerounais, et interroge la réalité de l'intégration scolaire et sociale de ces populations.

1.6.3. Sur le plan thématique

Ce sujet à partir de son thème *Stratégies d'adaptation sociale et ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire* rentre dans le double champ des études sur les problèmes des rapports entre l'individu et la culture, ainsi que celles des comportements psychologiques dans des conditions sociales, lesquelles font partie des cinq

grands secteurs d'intérêt et d'investigation de la psychosociologie, tels que classifiés par Citeau et Engelhardt-Bitrian (1999).

L'analyse de l'adaptation de Boudon (2002) est le cadre référentiel de notre recherche, laquelle se structure sur une approche assez libérale. Le sociologue valorise la notion d'*homo sociologicus*, en tant qu'acteur intentionnel doté d'une certaine autonomie, à l'opposé de la conception de l'agent social présenté comme un sujet passif modélisé par la société, modèle privilégié dans les développements théoriques de Durkheim, Marx, Bourdieu ou Passeron.

De nombreuses études de psychologie sociale ont porté sur le phénomène de l'adaptation. Il semble s'en dégager la théorie suivante : pour être accepté, l'individu doit partager certaines des valeurs, des opinions et des attitudes du groupe. Quant à la probabilité que l'individu intègre ces nouveaux schémas cognitifs, elle dépend d'une somme de conditions : Il faudrait au préalable que les opinions et attitudes du groupe ne contredisent pas celles auxquelles l'individu est attaché, puisqu'elles lui permettent de confirmer son appartenance à un groupe primaire. En second lieu, il est nécessaire que les opinions et attitudes du groupe ne viennent pas contredire les croyances profondes de l'individu, remettant ainsi en cause tout un système de valeurs et d'idéologies lié à la personnalité de l'individu (Boudon, 2002).

La notion de choc culturel définie quant à elle par Nagler (1977), situe l'élève réfugié dans un état de stress face au changement culturel, et qu'il doit surmonter pour construire un sentiment d'appartenance et d'inclusion au nouveau groupe social. Cette approche contribue à mieux appréhender les mécanismes cognitifs et affectifs d'ajustement à cette réalité subjective. Ainsi pouvons-nous penser, que réussir à trouver sa place au sein du groupe social et nourrir ce sentiment d'appartenance, combine à la fois pour l'élève réfugié l'ajustement au choc culturel et l'adaptation au nouveau contexte culturel.

1.6.4. Sur le plan théorique

Notre étude loin d'être inédite, s'inscrit dans le champ des nombreux travaux sur l'adaptation des migrants en milieu scolaire. A ce titre, nous avons pris comme cadres de réflexion l'approche théorique de l'adaptation sociale de Boudon, et celle de la résilience de Cyrulnik. Un tel choix est animé dans un premier temps par le souci d'identifier les liens de démarcation entre les concepts d'adaptation et d'intégration sociale, tant les deux sont entremêlés. En effet, si l'adaptation décrit les mécanismes par lesquels un individu se rend

apte à appartenir à un groupe, l'intégration de son côté renvoie à ceux par lesquels le groupe admet un nouveau membre. L'adaptation insiste sur les changements cognitifs et affectifs chez l'individu, qui constituent également la condition d'une intégration sociale réussie.

Dans un second temps, nous verrons suivant le descriptif des étapes entre la crise d'anxiété résultant du choc culturel et l'adaptation, que le processus place à nouveau l'individu dans son rôle d'agent actif, dont l'autonomie et les habiletés sont au centre de la capacité de contrôle sur les événements extérieurs.

Nous sommes parvenue au terme du chapitre 1 de la première partie, consacré à la présentation du contexte de l'étude, ce qui nous a permis de fixer la pertinence de notre recherche sur les plans thématique, temporel, théorique et géographique. La formulation du problème renseigne sur la question centrale de recherche et les objectifs poursuivis. Ce qui permet d'opérer l'insertion théorique du sujet.

CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE

Toute recherche qui se veut scientifique doit être menée sur les fondements d'un cadre théorique explicite, qui permet de préciser le sens à donner aux concepts manipulés, et de faire une interprétation pertinente des données recueillies sur le terrain.

Il s'agit dans ce chapitre, de présenter tout d'abord la définition des concepts clés de cette étude, et par la suite la synthèse des ouvrages lus autorisant à dégager nos hypothèses de recherche et nos variables. Alors qu'une théorie est destinée à généraliser l'explication de certaines créations à plusieurs faits et événements.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES

Cette étape est fondamentale afin de dégager les implications sémantique et scientifique des concepts et notions utilisées dans notre étude. Les concepts à définir sont : adaptation, adolescent, réfugié, et choc culturel.

2.1.1. Adaptation sociale

« Adapter » vient du latin *apere* qui veut dire lier ou attacher. Le mot adaptation désigne l'action d'ajuster et exprime la convenance à une situation. C'est donc l'ajustement entre deux choses (Cormon, 1789).

Selon les tenants de la théorie de l'évolution tels que Lamarck (1809), l'adaptation suppose que les êtres développent leurs fonctions organiques selon leurs besoins, et à ce titre fournissent des efforts continus pour tirer le meilleur profit du milieu dans lequel ils évoluent.

Sur le plan psychologique, c'est un processus qui entoure l'incessante interaction entre l'homme et le monde dans lequel il évolue et interagit (Jakubowicz, 2002).

L'anthropologie la définit comme : un processus par lequel les organismes ou populations d'organismes effectuent des ajustements biologiques ou comportementaux qui facilitent, ou assurent leur succès reproducteur, et donc leur survie, dans leur environnement (Bates, 2005). L'une des clés du processus d'adaptation tient dans la variation biologique ou comportementale, qui influence la capacité à faire des choix et à prendre des décisions.

D'un point de vue sociologique, c'est l'ensemble des changements chez l'individu, sollicitant les aptitudes cognitives et affectives, et permettant de s'intégrer et d'acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe social. (Boudon, 2002).

2.1.2. Adolescent réfugié

Du latin « adolescere » qui signifie grandir, le dictionnaire encyclopédique Larousse (1992) définit l'adolescence comme la période transitoire de la vie située entre l'enfance et l'âge adulte. Cette approche dite classique peut être complétée par celle de l'Analyse UFAPEC (2013), qui associe cette période à des bouleversements et de grands changements, lesquels prennent leur source dans le développement biologique rattaché à cette phase particulière de la vie, et affectent tous les autres domaines de la personne: le physique (caractères sexuelles secondaires), le psychologique (émotions, la personnalité, détachement affectif parental, quête d'identité...), et les relations sociales.

Nous comprenons qu'il est bien complexe de fixer une définition rigide de cette notion, bien qu'il soit admis qu'il s'agisse d'une étape fondamentale d'expérimentation et d'apprentissage des interactions et valeurs sociales, vers la construction identitaire de tout individu.

Un réfugié selon l'article 1^{er} de la convention de 1951 sur les réfugiés est une personne qui se trouve hors du pays dont elle a la nationalité ou dans lequel elle avait sa résidence habituelle ; qui craint avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, qui ne peut ou ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner en raison de ladite crainte.

L'adolescent réfugié est donc un individu en période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, et qui se retrouve dans un pays dont il n'est pas ressortissant, par crainte d'être persécuté dans son pays d'origine.

2.1.3. Choc culturel

Weaver (1993) indique que le terme « choc culturel » est inventé par Cora Dubois en 1951. Il apparaît dans la littérature interculturelle pour la première fois lorsque l'anthropologue canadien Oberg (1901-1973), l'utilise en 1954 pour décrire les problèmes d'ajustement des américains qui travaillent dans des centres de santé au Brésil.

Il définit au départ ce concept comme une maladie professionnelle résultant d'une anxiété, et découlant de la perte de tous les repères et symboles familiers propres aux relations sociales, affectant les travailleurs à l'étranger. Oberg considère le choc culturel comme une pathologie singulière, ayant ses propres symptômes et méthodes curatives (*Culture shock*, 1954).

Au cours des 40 années suivantes, le terme a émigré de la sphère anthropologique pour épouser plusieurs approches conceptuelles dans des domaines aussi variés que la sociologie, la psychologie, la psychiatrie, la médecine et l'éducation.

Pour Cohen-Emerique (2006), le choc culturel désigne sur un plan intra-individuel, un processus subjectif par lequel toute personne découvre ce qui lui est étranger et nouveau. C'est une période de stress, qui survient lorsque l'individu est confronté à une culture différente de la sienne ;

Elle poursuit au niveau interactif, en soulignant que le choc culturel est une situation conflictuelle qui se produit entre deux individus culturellement différents, et placés en interaction dans une situation sociale. C'est l'identité socioculturelle personnelle qui constitue l'un des obstacles majeurs à l'ouverture à l'altérité. Le choc culturel constitue un incident que l'individu se doit de dépasser, pour découvrir et tolérer les cadres de référence culturels des autres.

Selon Nagler (1977), le choc culturel renvoie à une réaction qui se manifeste en réponse au changement culturel, et qui englobe des composantes affectives et cognitives pour produire un stress extraordinaire sur l'individu migrateur. Ce stress puise sa source de la frustration vécue face à la nouvelle culture.

Après la définition des concepts, vient la revue de la littérature qui renvoie à l'ensemble des écrits et travaux scientifiques en relation avec le thème de l'étude

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature va tourner autour des travaux sur la situation de l'adolescent réfugié face au traumatisme de l'exil, puis sur la compréhension du phénomène de choc culturel dans ses origines, ses manifestations et l'ajustement à ses effets, et enfin de clôturer par les travaux sur les conditions de conformité de l'individu au groupe social auquel il souhaite adhérer.

2.2.1. Travaux de Thibaudeau sur le traumatisme de l'exil chez les personnes réfugiées

Selon Thibaudeau (2006), les offres d'accompagnement psychologique élaborées en thérapie des troubles psychologiques pouvant affecter les personnes réfugiées, doivent nécessairement prendre en compte le vécu douloureux de la séparation et de la perte chez elles. La migration en tant qu'expérience subjective, ne peut être réduite à un simple passage d'une frontière à l'autre.

La migration en tant qu'acte choisi ou imposé contraint l'individu à des réaménagements psychologiques et identitaires qui fragilisent l'intégrité même de celui-ci. Cette pression est renforcée lorsqu'il s'agit d'un adolescent, en ce qu'il se trouve en pleine découverte de son identité. En effet pour lui, découvrir qui il est va lui procurer le sentiment de contrôle et de compétence nécessaire pour naviguer le reste de sa vie, et cette quête peut devenir angoissante.

Thibaudeau (2006) associe le traumatisme à la surcharge d'angoisse que produit l'excès de violence, pouvant aller jusqu'à la rupture du sentiment d'exister et parfois d'appartenance au reste de la communauté humaine. C'est bien souvent les effets que produisent les attaques qui sont potentiellement traumatiques : le déni de justice et l'impression d'impunité pour les assaillants, le déni de parole. Dans ces cas, l'expérience de l'attaque, de la disparition de proches, l'humiliation ou la dégradation déshumanisante conduisent à l'effondrement de ce que l'adolescent avait commencé à construire de sa compréhension des valeurs d'humanité.

Thibaudeau (2006) estime que la rencontre avec des événements traumatisants confronte le sujet à l'expérience brutale d'une surcharge d'émotions. Certains jeunes peuvent relater l'effroi d'une proximité avec la mort, d'avoir été témoins de scènes atroces et de ne plus se sentir tout à fait comme les autres. Ils peuvent alors souffrir d'insomnies, de cauchemars, de troubles anxieux qui peuvent à long terme muer en de véritables épisodes dépressifs. Ces sensations d'angoisse peuvent désorganiser les capacités d'intégration et de défense face aux événements déstabilisants

Les travaux de Thibaudeau renforcent à notre sens l'intérêt d'une approche psychologique voire psychiatrique dans la compréhension du vécu des réfugiés, en considérant d'emblée la migration comme un événement traumatique pour l'individu, lequel peut être amplifié par l'atrocité des scènes de violence auxquelles il a pu être confronté.

Cependant l'analyse de l'auteur quoi qu'essentielle dans la conception théorique de notre étude sur la personne du réfugié, ne rentre pas dans la thématique du choc culturel qui se rapporte exclusivement à l'anxiété et l'incertitude résultant d'une confrontation entre des individus culturellement opposés.

La capacité d'adaptation individuelle résulte de l'interaction entre les caractéristiques personnelles et environnementales, et les éléments stressants de l'existence (Trudel, Puentes-Neuman & Ntebutse, 2002).

2.2.2. Apports des anthropologues dans la compréhension des origines et des manifestations du choc culturel

Les différences culturelles peuvent créer un sentiment d'inconfort, de confusion, d'embarras et d'humiliation face à la frustration ou l'hostilité interpersonnelle (Aitken, 1973).

Cortés élabore une typologie des causes probables à l'origine du choc culturel (2002):

- L'affrontement des cultures internes : certains aspects de la culture d'origine et de la culture d'accueil sont contraires ;
- L'échec communicatif : le sujet doit assimiler une nouvelle langue ou de nouveaux codes d'expression (gestes, mimiques, intonations de voix, accents,...)
- La perte de repères et des codes : l'individu ne parvient pas à interpréter les repères et les codes de la culture d'accueil ;
- La crise d'identité : la personne évalue les modèles de la culture d'accueil à partir de ceux de la culture d'origine, et lui impute inconsciemment le malaise qui l'habite.

L'individu qui subit le choc culturel se sent seul, angoissé, tendu et irritable. Il éprouve des sentiments de tristesse qui peuvent générer en dépression et en perte de confiance en soi. Ces difficultés créent des blocages qui l'amènent à se placer sur la défensive dans la communication avec les autres (Adler, 1972). La tension ressentie est provoquée par le stress qu'engendre le fait de comprendre et de se faire comprendre en contexte culturel étranger.

Les manifestations de l'angoisse peuvent se traduire de plusieurs manières jugées pathologiques : un rapport excessif à l'hygiène corporelle, la salubrité de l'eau et des aliments, une forte irritabilité à la moindre provocation, et des sentiments négatifs à l'égard des personnes du pays hôte. A ce moment, le réfugié ne recherche que la compagnie des membres de sa communauté, et s'isole (Adler, 1975).

C'est le lieu de préciser que si la présence d'amis compatriotes est bénéfique au début de l'immersion dans l'environnement hôte, sur la durée, l'exclusivité de telles relations peut nuire aux rapports avec les sujets de la culture d'accueil et desservir le projet d'ajustement (Torbiörn, 1982).

L'anthropologue américain Winkelman (1994) va plus loin en suggérant que ce sentiment d'anxiété, le stress et la dépression, peuvent générer certains problèmes de santé. Il s'agit pour lui d'une somatisation des troubles internes. À cet égard, il a recueilli sous le terme *d'épuisement cognitif*, le phénomène émanant de la tentative d'adaptation de l'individu à une culture autre, et exigeant de lui des efforts constants. Cet état d'épuisement peut prendre la forme de maux de tête, de crampes d'estomac, de fatigue généralisé.

Cependant, le choc culturel se présente selon Adler (1972), comme un *mal nécessaire*, une phase de transition déterminante dans une procédure d'apprentissage culturel, en vue d'une adaptation réussie.

L'anthropologie nous donne de comprendre que l'angoisse et la frustration générées par le choc culturel justifient la difficulté de l'élève réfugié à s'ouvrir aux autres qui lui sont différents. Cette frustration résulte principalement de difficultés de communication, ou de contrariétés entre les codes culturels.

Le choc culturel s'insinue donc dans la confrontation entre l'identité culturelle et l'altérité culturelle. Plus la distance culturelle est grande entre le groupe d'origine et la terre d'accueil, plus il y'a de risque que le réfugié présente des difficultés dans le domaine de la communication interculturelle.

A titre d'exemple, un élève centrafricain peut aisément puiser dans le contexte de sa propre culture pour échanger avec des camarades camerounais, puisque les deux pays ont l'usage de la langue française en commun. Cependant, le bilinguisme national va constituer un heurt à la communication interculturelle, voire à la qualité de ses performances scolaires.

Dans le même sillage d'idées, un réfugié peut être désorienté devant les expressions locales, et les nombreux accents liés à la pluralité ethnique camerounaise, ne connaissant pas leur contexte historique, social et culturel.

En nous appuyant sur les développements précédents, nous comprenons les défis qui attendent les jeunes réfugiés et les efforts qu'ils vont devoir faire afin de s'intégrer, et de se sentir intégrés dans leur nouvelle société. Ces adolescents n'ont pas demandé à changer brusquement de milieu de vie, de culture, de langue et de réalité sociale. Ce brusque changement de vie occasionné par des circonstances graves, ne sera pas vécu de la même

manière par tous les adolescents et le choc culturel peut présenter des effets plus ou moins importants en fonction des individus.

2.2.3. Travaux d'Oberg sur le processus d'ajustement au choc culturel (1954)

Selon Oberg (1954), l'adaptation du réfugié passe par quatre étapes interconnectées :

- Lune de miel : Selon les circonstances cette phase peut s'étendre aux premiers jours, aux premières semaines, voire même aux six premiers mois du séjour. Elle se caractérise par un sentiment d'euphorie et de curiosité provoqué par la nouveauté.
- Crise : Elle se déclenche lorsque l'individu est conscient que certains des aspects qui au début l'avaient conquis, entament à présent sa confiance en lui. Il peut s'agir de la différence de langue, de la façon de se comporter, de l'idéologie surtout. L'individu perçoit que les comportements diffèrent, il se sent en exil et cela peut l'amener à une attitude de rejet envers la culture d'accueil. Il est fréquent que surgissent alors clichés et stéréotypes.
- Récupération : Si l'individu surmonte cette crise, approfondit sa connaissance de la langue et élargit le cercle de ses connaissances, il s'ouvrira alors à la nouvelle culture.
- Adaptation : Une fois conclues les étapes précédentes, au cours de cette ultime phase, l'individu sera capable de s'exprimer sans difficulté, il acceptera les usages de la nouvelle culture et prendra plaisir à ses propres expériences.

La phase d'adaptation précise-t-il, ne traduit pas que le milieu ait changé, mais insinue plutôt que l'attitude de l'individu ait évolué.

Notre thème se situe donc dans la compréhension des comportements individuels permettant de passer de l'état de crise à la phase dite de récupération. Le comportement social et la gestion des relations interpersonnelles peuvent déterminer l'adaptation des élèves à l'environnement scolaire. Il est à noter toutefois que le processus d'ajustement élaboré par Oberg ne nous indique pas quels peuvent être les mécanismes de récupération.

En termes d'ajustement à la confrontation interculturelle, Camilleri (1990) propose trois stratégies bien identifiables :

- Le sujet se refuse à la confrontation culturelle, et choisit de préserver sa culture de référence, sans s'intéresser à la nouvelle qui s'ouvre à lui ;
- Le sujet choisit dans une logique d'assimilation, de s'immerger totalement dans la nouvelle culture en délaissant celle du groupe primaire ;

- Le sujet adopte une logique d'accommodation opportuniste, en créant un système de régulation contre les positions culturelles qui seraient contraires.

Cette dernière alternative serait selon l'auteur, la plus rationnelle dans un contexte d'hétérogénéité culturelle.

L'accommodation permet de maintenir les différences pour tendre vers un modèle culturel dans lequel le groupe dominant accepte et intègre les membres de la co-culture. Ceux-ci disposent de deux mécanismes stratégiques pour entrer en communication avec les hôtes : la convergence et la divergence. Ces stratégies mettent en évidence les deux principales fonctions de l'adaptation : la fonction cognitive et la fonction affective.

Pour créer des liens affectifs, les individus choisissent la convergence afin d'obtenir l'approbation d'autrui (accommoder son discours, ses attitudes à celles de l'autre), ou la divergence pour se différencier d'autrui et préserver son identité culturelle ;

Sur le plan cognitif, la convergence facilite la compréhension des protagonistes, tandis que la divergence vient signifier à l'autre la non appartenance à son endo-groupe.

L'accommodation au nouvel environnement scolaire, se présente donc comme la stratégie la plus adaptée pour l'élève réfugié pour s'ouvrir aux autres. Il développe des moyens de communication, et des attitudes visant à susciter son acceptation par le groupe social.

Le choc culturel, qui s'accompagne d'une période de désorientation, d'un sentiment d'abandon, d'irritation et parfois même de dépression, n'est pas perçu et géré de la même manière par un enfant, un adolescent et un adulte. L'enfant s'adaptera plus rapidement à son nouvel environnement physique, linguistique et social. L'adulte et l'adolescent, de leur côté, auront beaucoup plus de difficultés à intégrer ce nouvel univers, car ils portent en eux des traits caractéristiques culturels et sociaux plus marqués que les enfants, et des valeurs et croyances bien plus ancrées (Marx, 2001, p. 9).

Il faut noter, que les adolescents possèdent moins d'outils que les adultes pour affronter tout ce qui les attend et ils apparaissent donc plus vulnérables face à ces changements. L'état de tension psychologique qu'évoque Oberg est renforcé par les questionnements que se pose l'adolescent dans la recherche de son identité, et par son besoin socio-affectif d'appartenir à un groupe distinct de l'endo-groupe dont il est issu. Il est certain que l'individu à ce stade doit gérer de fortes pressions pour parvenir à son adaptation.

Si l'adolescent évolue dans un environnement socioculturel fragilisé, il peut apparaître des difficultés d'attachement, d'identification et d'affirmation. Ce qui est appuyé par Claès (2003) lorsqu'il lie l'acquisition des connaissances et la gestion des émotions à la construction de rapports sociaux.

Pour ces jeunes en difficulté, les relations sociales constituent un besoin vital pour lutter contre des sentiments d'isolement et d'abandon (Boyer & Coridian, 2000).

Le sujet va donc chercher à renforcer l'estime de soi dans les rapports avec les pairs, en s'impliquant dans des activités sociales où il peut interagir avec des partenaires semblables. Les relations sociales avec les pairs vont lui permettre de construire sa personnalité et de définir son identité (Rodríguez-Tomé, Jackson & Bariaud, 1997).

Certaines personnes concentrent des facteurs défavorables à l'ajustement au choc culturel, notamment les sujets affectés de déficiences physiques pouvant être liées à l'état de santé mentale (Weaver, 1993).

Par ailleurs, sur le plan psychologique, certaines caractéristiques de la personnalité comme une faible estime de soi ou un faible sentiment d'autoefficacité, une rigidité mentale, une difficulté à l'altérité, une intolérance à l'ambiguïté peuvent augmenter la difficulté d'ajustement au choc culturel (Adler, 1975). La tolérance à l'ambiguïté étant une variable de la personnalité qui se définit comme un processus interne qui influence la façon dont une personne structure l'information perçue d'une situation ambiguë, alors qu'elle est confrontée à un ensemble d'indices non familiers, complexes ou incongrus (Prosen, 1980). Les personnes intolérantes à l'ambiguïté préfèrent fuir les composantes ambiguës de la différence interculturelle, par des attitudes de retrait, de censure ou d'hostilité, et trouvent refuge dans l'ethnocentrisme du groupe primaire. Tandis que celles qui sont caractérisées de tolérantes, sont capables d'approches originales face à ces situations ambiguës et font preuve de dépassement lorsqu'elles y sont confrontées.

Face aux remarques désobligeantes liées à leurs origines, tous les élèves n'adopteront pas la même attitude. Ceux qui parviennent à développer des postures pour y faire face

L'appartenance à un groupe, le sentiment d'acceptation et de reconnaissance, la valorisation des autres constituent de réelles attentes chez l'adolescent. A l'inverse, le sentiment de rejet, l'isolement peuvent devenir sources de troubles de comportement, de phobies sociales, voire de dépression. L'altérité devient alors une ancre et un appui fondamental (Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007).

2.2.4. Travaux de Hyman, de Newcomb et Merton sur l'adhésion de l'individu aux groupes d'appartenance et groupes de référence (1958)

Les groupes d'appartenance et les groupes de référence forment le champ social d'un individu. Ils sont dits d'appartenance parce qu'étant ceux auxquels le sujet appartient réellement, quant aux seconds, ils sont ceux auxquels il se *réfère* qu'il y appartienne ou non. Ces derniers sont déterminants dans la formation des opinions et des attitudes.

L'adaptation d'un sujet à un groupe est donc fortement fonction de la composition de son champ social. Selon l'étude menée par Newcomb, l'adhésion d'un individu à un groupe social implique pour lui l'adhésion à un système de valeurs, qui peuvent être en opposition avec celui de son groupe d'appartenance. L'étude de Newcomb démontre que si l'attachement au groupe primaire est fort, les tensions qui s'ensuivent peuvent conduire à l'exclusion du sujet ou une hostilité des autres à son égard. Dans le cas d'un attachement moyen, les incertitudes peuvent perdurer longtemps, s'il est faible par contre, l'adhésion aux valeurs du groupe hôte est rapide.

C'est par la présence des autres, que le nouvel adhérent au groupe social va se mouvoir. En développant ses compétences affectives, il met en place des repères affectifs qui lui permettent d'envisager comment se situer dans son contexte. Ces repères affectifs prennent ici la forme d'espaces, de personnes qui contribuent à la structuration des émotions. En dehors du cadre familial, ces repères se retrouvent dans le cadre des organisations sociales que peuvent être le milieu scolaire, associatif, sportif, professionnel etc.

Lorsque les repères changent brutalement comme dans le cas des migrations des personnes réfugiées, l'équilibre des repères est rompu et la perception de l'individu subit une transformation radicale. Les contraintes scolaires, le manque de supports affectifs, la nécessité d'accommodation, la peur du ridicule ou du rejet sont autant d'éléments qui se conjuguent pour participer à l'entreprise globale de l'expérience, de l'adaptation de la personne à son environnement (Jakubowicz, 2016).

Lorsque l'adaptation à un groupe implique la confrontation à des attitudes telles que les stéréotypes ethniques ou raciaux, la xénophobie, ou le tribalisme, elle est difficilement réalisable, dans la mesure où le « coût » psychologique considérable entraîné par l'ajustement à la situation devrait être compensé par un « gain » psychologique élevé résultant de

l'adhésion au groupe. Si l'adhésion semble forcée, il y a de fortes chances que se développe plutôt une attitude de *retrait* voire d'*autoexclusion* par rapport au groupe.

Les opinions et attitudes d'un individu dépendent donc grandement de celles de son entourage. Ce conformisme tient au fait que le désaccord avec le groupe représente un certain préjudice psychologique et dans les cas extrêmes, un certain risque de trouble de la personnalité (anxiété, angoisse, stress, dépression, etc.).

La revue de la littérature est suivie de la présentation des théories explicatives, dont le rôle est de faciliter la compréhension du thème de recherche.

2.3. INSERTION THEORIQUE DU SUJET

Une théorie est définie comme l'ensemble relativement organisé d'idées, de concepts, qui se rapportent à un domaine déterminé (Dictionnaire Larousse, 2011). Elle consiste en un agencement d'énoncés logiques et interconnectés, suivant un processus déductif d'explications sur des éléments ou des phénomènes connus. Cette recherche s'appuie sur deux cadres explicatifs à savoir le modèle sociologique de Boudon de l'adaptation ou la théorie de l'individualisme méthodologique, et la théorie de la résilience de Cyrulnik.

2.3.1. Analyse sociologique de l'adaptation de Boudon basé sur le paradigme de l'individualisme méthodologique

L'individualisme méthodologique consiste à expliquer les phénomènes sociaux à partir de l'analyse des comportements individuels, et à faire de ces phénomènes les résultats de l'agrégation de ces mêmes comportements : Tous les phénomènes ne peuvent se comprendre ou s'expliquer que si l'on part des acteurs individuels qui sont à l'origine de ces phénomènes (Raymond Boudon, cité dans De Lacampagne, 1981). De façon opératoire cela revient à dire, d'après Boudon et Bourricaud, que l'individualisme méthodologique met en évidence la relation entre les actions individuelles et les effets collectifs qu'elles produisent (1986).

Pour Boudon, la compréhension des phénomènes que les individus abordent et dont ils sont les acteurs et les sujets (éducation, intégration, adaptation, pouvoir, etc.) réside dans l'étude des caractéristiques contextuelles et individuelles, notamment psychologiques (cognitives et affectives).

Cette théorie nous permet de représenter l'adaptation sociale des élèves réfugiés non plus seulement comme l'incorporation de nouvelles composantes culturelles ou de nouveaux

sujets sociaux au collectif global, mais avant tout et surtout comme le résultat d'actions intentionnelles et réfléchies, d'attitudes, de croyances individuelles chez les acteurs concernés au premier chef. C'est à ce titre, qu'une insertion sociale réussie ne saurait être appréciée que sous l'angle d'un ensemble d'actions de conformité individuelles menées à bien

L'individualisme méthodologique s'appuie sur la notion d'action, c'est-à-dire un comportement imputable à une intention ou à une rationalité. La rationalité interprète les comportements des acteurs sociaux comme étant dotés d'une propriété d'intentionnalité, ce qui leur confère un statut d'action. Cette capacité d'action se puise à la fois dans les éléments matériels et socioculturels qui guident leurs conduites et convictions, mais aussi leur personnalité. Ils sont donc en mesure d'élaborer des stratégies par l'organisation de leurs propres intérêts.

Cette théorie explique les phénomènes sociaux à partir des acteurs, refusant l'idée selon laquelle l'individu ne disposerait d'aucune marge d'autonomie, mais serait entièrement soumis aux déterminismes sociaux (Boudon, 1992). On ne saurait, explique Boudon, faire de l'individu (sujet ou acteur social) une pâte molle sur laquelle viendraient s'inscrire les données de son environnement, lesquelles lui dicteraient ensuite son comportement dans telle ou telle situation (Boudon, 1986).

Mais Boudon ne se représente pas l'acteur social, comme un élément évoluant à l'intérieur d'un vide social. Le sujet social est un être situé et daté. En conséquence, son modèle sociologique tient compte des contraintes sociales.

Ainsi, l'auteur admet que les actions individuelles ne sont pas intégralement libres et indépendantes des exigences sociales : Il est rare de pouvoir agir à sa fantaisie, écrivent Boudon et Bourricaud (1982). Mais ne pas pouvoir agir à sa guise concluent-ils, ne signifie cependant pas que l'on soit prédéterminé. Le comportement de l'acteur se construit dans la confrontation avec les normes et codes sociaux existants, et il doit être analysé dans ce contexte précis.

L'analyse de Boudon nous amène à ne pas considérer ces élèves exclusivement comme des sujets de socialisation, mais comme des acteurs sociaux autonomes, libres de leurs croyances et pouvant utiliser leurs fonctions cognitives et affectives pour servir leur objectif d'adaptation. Ils sont dans ce sens capables de changement, d'amélioration, voire d'innovation dans leur démarche et ce en dépit des contraintes extérieures. Le choix des moyens utilisés et l'habileté à les mettre en œuvre sont liés à des facteurs antérieurs qui peuvent être physiques, psychoaffectifs, ou cognitifs.

Lorsque l'acteur social s'engage dans une action donnée, on considère qu'il entre en fait dans un processus de décision complexe dont les paramètres sont les éléments descriptifs de la situation dans laquelle il se trouve. Il agit par rapport à sa position sociale, à son groupe d'appartenance et de référence, et de la façon qui semble la plus avantageuse pour lui.

L'école est une instance de socialisation, et les élèves s'appuient sur les interactions affectives avec les autres pour construire et accéder à l'intégration sociale. Bien que l'impératif de l'intégration renforce le stress de ce type d'élèves qui optent alors pour une logique d'effacement et une non affirmation de soi.

L'adaptation sociale est perçue comme largement dépendante des habiletés sociales des adolescents, définies comme les capacités de mettre à profit les ressources personnelles et environnementales nécessaires à l'atteinte des objectifs désirés dans les situations interpersonnelles (Waters & Sroufe, 1983). Autrement dit, c'est la capacité à communiquer avec les autres, à les comprendre, à exprimer ses émotions et à gérer les conflits qui peuvent naître. Nous comprenons donc que la dynamique de l'adaptation emporte l'idée d'un investissement actif des sujets.

La résilience constitue le second cadre théorique de l'étude.

2.3.2. Théorie de la résilience de Cyrulnik

La psychologue Emmy Werner a la première, utilisé ce terme dans son sens métaphorique, soulignant que l'on peut rebondir après un drame. Elle a surtout effectué le premier travail scientifique sur la résilience en s'intéressant au destin d'ex-enfants des rues à Hawaï dans les années 1980. À son grand étonnement, les ayant aidés trente ans plus tôt, près d'un tiers de ces anciens gamins sans famille, sans éducation, dont beaucoup ont connu la drogue ou le viol, se sont sortis de leur condition : ils ont appris à lire et à écrire par leurs propres moyens, ont trouvé du travail et fondé une famille. En discutant avec eux, Emmy Werner s'est aperçue qu'ils n'avaient pas plus de difficultés que d'autres. Par quel mystère ont-ils pu s'en sortir? Il s'agit là de rechercher les facteurs de résilience.

En poursuivant ses travaux sur la vulnérabilité chez des enfants, Werner apporte comme définition à la résilience : l'habileté de l'individu à s'ajuster de manière adéquate ou à *rebondir* malgré les risques et l'adversité (1982).

– Les facteurs de résilience

Selon Cyrulnik Il existe une constellation de facteurs. Le premier déterminant est génétique mais pas inexorable, ni forcément héréditaire (les fonctions cognitives sont utilisées pour réguler les émotions). Deuxième facteur : la stabilité affective qui sculpte le cerveau. Et puis ensuite l'école, la famille, la culture (2012).

Il soutient donc que l'école est une instance de résilience, dans laquelle l'adolescent peut trouver un support cognitif et affectif. C'est un processus naturel, évolutif et interactif. La résilience permet de dépasser son état actuel (un adolescent réfugié anxieux face au changement culturel), afin de sortir d'une situation précaire (un adolescent réfugié qui n'a aucune perspective d'amélioration scolaire, affective ou sociale).

L'élève réfugié se resocialise au contact des pairs et dans les interactions avec les enseignants et les conseillers d'orientation. Cette socialisation va lui permettre de définir sa personnalité dans la confrontation interculturelle, et les modes de gestion des différends.

La résilience de l'individu ne s'appuie pas seulement sur les facteurs ontosystémiques (caractéristiques physiques, cognitives, psychoaffectives, et personnalité), mais aussi sur des supports mésosystémiques (école : programmes d'enseignement, équipements scolaires, qualité du soutien, pratiques pédagogiques des enseignants, et les services sociaux de proximité...) sans lesquels il lui est impossible de rebondir, de résister, de s'adapter et de se fortifier face aux difficultés, afin de réussir (Terrisse & Larose, 2001).

La résilience est le fruit de conjonction des différents contextes environnementaux que sont la famille, l'école et la communauté. Au niveau de l'école, le soutien du personnel éducatif et particulièrement du conseiller d'orientation, peut favoriser le développement chez l'élève de compétences, en se présentant à lui comme des modèles de référence sur qui il peut s'appuyer. (Masten, 1994)

Ce qui est confirmé par Ndobu & Fleury-Bahi lorsqu'ils soutiennent que les jeunes des milieux sociaux défavorisés ont une attitude de retrait à l'école. Ils cherchent à éviter tout signe expansif, afin de se fondre dans la masse et d'être acceptés des autres (2000).

Comme souligné plus haut, les élèves réfugiés ont une attitude d'évitement vis-à-vis des autres, ils ne cherchent en aucun cas à attirer l'attention sur eux. Ils souhaitent disparaître dans la masse des élèves à l'école.

Pour Benard (1999), l'enseignant a un rôle majeur à jouer auprès de l'élève vulnérable dans son processus de résilience à plusieurs niveaux :

- Il est un support socio-affectif et relationnel par son empathie, son respect et sa gentillesse en salle de classe ;
- Il valorise prioritairement les forces et les atouts de l'élève, et non ses faiblesses et ses difficultés, et se focalise sur ses besoins et ses conditions de vie ;
- L'élève doit être en mesure d'exprimer librement ses opinions, de travailler et d'interagir avec les pairs.

Les élèves réfugiés, dont certains se retrouvent privés de l'affection familiale, peuvent souffrir sans soutien à long terme, d'une faiblesse d'estime personnelle et d'une perte du sentiment d'auto-efficacité c'est-à-dire la croyance de l'individu en sa capacité à organiser et à exécuter la ligne requise pour produire les résultats souhaités (Bandura, 2003).

La capacité de résilience des adolescents va s'appuyer outre sur leurs qualités physiques, mais surtout leurs capacités psychologiques à nouer des liens avec les autres, à prioriser les actions qui peuvent l'éloigner de la source de stress c'est-à-dire son enfermement et sa difficulté à communiquer avec eux.

L'auteur utilise la métaphore du chemin pour illustrer cette idée : *Le chemin de l'homme normal n'est pas dépourvu d'épreuves : il se cogne aux cailloux, s'égratigne aux ronces, il hésite aux passages dangereux et, finalement, chemine quand même ! Le chemin du traumatisé, lui, est brisé. Il y'a un trou, un effondrement qui mène au précipice. Après s'être arrêté, il reprend un cheminement latéral. Il doit se frayer une nouvelle piste avec, dans sa mémoire, le bord du ravin. Le promeneur normal peut devenir créatif, alors que le résilient lui, y est contraint* (2001, p. 55).

Partant de l'idée qu'il existe un certain potentiel de résilience chez certains individus. Les psychanalystes Wolin et Wolin (1999) ont retenu un ensemble de caractéristiques de la personnalité susceptibles de jouer un rôle protecteur ou de défense face aux événements difficiles. Sur le plan cognitif : la capacité d'analyse, d'initiative, de représentation, d'interrogation des valeurs, et sur le plan affectif : l'aptitude aux relations, la capacité d'autonomisation, l'ouverture à l'humour etc.

Il semble donc qu'il y'ait des individus plus enclins à la résilience que d'autres, qui feraient mieux face aux difficultés de la migration. Ils auto-stimulent leur résilience, quand d'autres l'en empêchent. Ils recommencent à vivre, à se créer de nouveaux liens sociaux, ils sont mêmes capables de faire évoluer ou de modifier leurs comportements. Leur évolution est donc due autant à leurs qualités individuelles, qu'aux opportunités de l'environnement.

Cyrulnik insiste sur le fait que la résilience se construit dans la relation avec autrui, c'est ce qu'il appelle un tricotage de l'attachement. Cela signifie que les sujets les plus aptes à être résilients sont ceux qui auront réussi à établir des liens d'attachement sécurisants.

L'adolescent réfugié peut dans des cas extrêmes subir le double emploi de forces adverses d'épisodes traumatiques survenus avant ou durant l'exil et du choc culturel. Afin d'y faire face, il doit pouvoir utiliser des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux pour résister, s'adapter et se fortifier, face à une situation de risque, générant une réussite individuelle, sociale et morale. Selon Cyrulnik, le milieu scolaire dans lequel évoluent nos sujets est un cadre de résilience privilégié dans lequel il peut s'appuyer sur des tuteurs de résilience que sont les enseignants et les conseillers d'orientation. Cependant, si la résilience n'est pas propre à tout individu, il est donc intéressant d'examiner les caractéristiques de la personnalité dont se servent nos sujets pour dépasser les rudes conditions à l'école.

Au terme de la revue des théories explicatives, s'ensuit l'opérationnalisation des catégories de la recherche

2.4. FORMULATION DE L' HYPOTHESE DE L'ETUDE

D'un point de vue théorique, une hypothèse est une affirmation énoncée de manière provisoire afin d'apporter une explication à un phénomène. Elle est comme une base avancée de que l'on recherche. C'est la formulation des conclusions que l'on compte tirer et que l'on s'efforce de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement (Aktouf, 1987). C'est elle qui engage la réflexion.

L'hypothèse formulée est la suivante : les adolescents réfugiés du secondaire qui développent des stratégies d'adaptation sociale s'ajustent mieux au choc culturel .

2.5. DEFINITION DES CATEGORIES DE LA RECHERCHE

La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs, d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre. Le choix des catégories est une

démarche importante et primordiale en ce sens que les catégories constituent le lien entre l'objectif de la recherche et les résultats.

La catégorie est une valeur qui change en fonction de différents facteurs. Elle est une caractéristique des personnes, des objets ou de situations liées à un concept, et pouvant prendre plusieurs valeurs. Elle vise à convertir un concept en des données mesurables. Dans le cadre de la recherche, on distingue deux grands types de catégories qui sont : la catégorie 2 qui est celle qui change sous l'effet de la manipulation d'une autre catégorie par le chercheur, et la catégorie 1 qui est celle qui est manipulée par le chercheur, afin d'analyser ses effets sur la catégorie 2.

2.5.1 Identification de la catégorie 1 et les sous catégories

La catégorie 1 est ainsi libellée : stratégies d'adaptation sociale.

L'opérationnalisation de la catégorie 1 se fonde sur la définition que donne Boudon de l'adaptation sociale, il s'agit de l'ensemble des changements chez l'individu, sollicitant les aptitudes cognitive et affective, et permettant de s'intégrer et d'acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe (2002).

Les deux sous-catégories définies sont : intégration au groupe social et sentiment d'appartenance au groupe social.

2.5.2 Identification de la catégorie 2

La catégorie 2 est ainsi libellée : Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire. L'ensemble de la question de recherche, l'hypothèse de l'étude, les catégories et sous catégories, et les indices sont repris au sein d'un tableau synoptique.

Le cadre théorique ainsi clos a permis de définir les concepts de la recherche, et en opérationnaliser les catégories et sous-catégories, tout en passant en parcourant la revue de la littérature et les théories explicatives du sujet. La deuxième partie de cette recherche porte sur la présentation du cadre méthodologique.

Tableau n°1 : Tableau synoptique sur la question de recherche, l'hypothèse de recherche, les catégories et sous-catégories, et les indices.

| Question de recherche | Hypothèse de recherche | Catégorie | Sous catégories | indices |
|--|--|---|--|--|
| quelles stratégies d'adaptation sociale favorisent-elles l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire ? | les adolescents réfugiés du secondaire qui développent des stratégies d'adaptation sociale s'ajustent mieux au choc culturel | C1 : stratégies d'adaptation | intégration au groupe social | Nombre d'amis Image d'autrui Capacité d'attachement |
| | | | sentiment d'appartenance au groupe social. | Sentiment d'utilité Sentiment d'acceptation |
| | | C2 : Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire | | Bonne estime de soi Bonnes interactions avec les autres Tolérance à l'ambiguïté Participation aux activités du groupe Partage de valeurs communes Accommodation à la nouvelle culture |

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques. La méthode renvoie à l'art de procéder, aux modes opératoires mis en jeu dans un travail de recherche. Les techniques pour leur part sont des outils dont se sert le chercheur pour couvrir les étapes opératoires. Le présent chapitre fera ressortir entre autres : le type de recherche, la description et la justification du site de l'étude, la population de l'étude, la méthode d'échantillonnage et l'échantillon, le descriptif de l'instrument de collecte des données, la validité et la fiabilité de l'instrument de collecte des données, la procédure de collecte des données, la méthode de traitement et d'analyse des données.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Il existe principalement deux types de recherche en sciences sociales : le type expérimental et le type exploratoire. Cette recherche rentre dans cette seconde catégorie encore nommée ex-post-facto, suivant un devis qualitatif. Elle consiste à descendre sur le terrain en vue de recueillir les données et en faire une analyse systématique.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche descriptive et compréhensive c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre comment l'adaptation sociale, en tant que processus construit, favorise l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire. Le type de recherche est précisé, s'ensuit la présentation du site de l'étude.

3.2. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE

Afin de permettre au lecteur de se familiariser avec le contexte de l'enquête, il est adéquat de présenter le site de l'étude. Cette recherche a été menée au lycée bilingue de Nkol-eton, qui est un établissement d'enseignement secondaire général de l'arrondissement de Yaoundé 1^{er}. Créé en 1987, il ne compte au départ que les classes de seconde à Terminale. Il est érigé en lycée bilingue en 2012 comprenant une section francophone et une section anglophone, et des classes allant de la sixième en Terminale.

Sur le plan infrastructurel, il dispose d'un bloc administratif, de 61 salles de classes scindées en 47 pour la section anglophone et 14 pour la section francophone. Le lycée est doté d'une bibliothèque, d'un centre multimédia, d'une salle des professeurs, de deux cantines et d'une infirmerie.

La structure administrative est constituée d'un proviseur, de 23 censeurs, de 16 surveillants généraux, de 7 conseillers d'orientation, 1 intendant, 3 assistants sociaux, 2 personnels chargés des activités post et périscolaires, et de 2 infirmiers.

Avec des effectifs évalués à 3100 élèves au compte de l'année scolaire 2015/ 2016, Le personnel enseignant compte en tout 244 personnes.

3.2.1. Justification du site de l'étude

Il n'a pas pu être possible de réaliser cette recherche au sein de l'établissement scolaire dans lequel nous avons effectué notre stage pratique d'imprégnation et de consolidation, il s'est pourtant avéré qu'aucun élève réfugié n'y était scolarisé cette année. Il nous a fallu solliciter l'aide de Plan Cameroun qui travaille en partenariat avec le HCR, afin de rencontrer ces sujets. C'est ainsi que nous avons été orientés vers le lycée de Nkol-Eton, qui fait partie des vingt établissements d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé, où sont scolarisés les élèves réfugiés.

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

Muchielli définit la population de l'étude peut être définie comme l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête (2009). Autrement dit, la population de l'étude renvoie à un ensemble d'éléments ayant les caractéristiques communes sur lesquels porte une étude statistique.

3.3.1. Justification de la population de l'étude

La population d'étude est l'ensemble dont les sujets sont choisis parce qu'ils possèdent tous une ou plusieurs caractéristiques communes.

Cette recherche s'est intéressée aux élèves du secondaire ayant un statut de réfugié au Cameroun, pris en charge par l'organisme Plan Cameroun, et dont l'âge est compris entre 14 et 20 ans. Ce choix s'explique par le fait que c'est une période dite de pouvoir et de décision, elle est cruciale dans l'affirmation de soi, le sujet construit ses convictions, prend conscience de

ses droits. C'est également une période d'éveil affectif intense, pendant laquelle les décisions prises et les influences déterminent la vie adulte (Duclos, Laporte & Ross, 1995).

La population d'une étude est constituée d'une population cible et d'une population accessible.

La population cible est l'ensemble des individus sur lesquels le chercheur se propose d'appliquer les résultats obtenus à l'issue de son investigation. Ainsi, notre population cible est constituée de tous les élèves réfugiés scolarisés dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé, pris en charge par Plan Cameroun et dont le nombre est évalué à 322. Etant donné l'impossibilité pratique à travailler avec tout cet ensemble nous avons préféré cibler une franche accessible de cette population parente.

La population accessible représente un effectif de la population cible. Ce sont des individus que le chercheur peut rencontrer. Pour cette étude la population accessible est constituée des élèves réfugiés scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton, pris en charge par Plan Cameroun et dont le nombre est de 26.

3.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

Il est question dans ce sous-titre de montrer la technique d'échantillonnage utilisée dans cette recherche, et de présenter l'échantillon obtenu à la base de cette dernière. L'échantillonnage est aussi important pour la collecte des données, que pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

3.4.1. Technique d'échantillonnage

La problématique de la recherche, les objectifs et la délimitation du cadre de l'enquête sont les bases sur lesquelles, le chercheur peut s'appuyer pour élaborer les critères auxquels devront répondre, les éléments constitutifs de l'échantillon. Les techniques d'échantillonnage définissent la démarche à suivre pour la constitution d'un échantillon, en garantissant au maximum sa représentativité.

C'est la technique non probabiliste dite par choix raisonnée qui a été retenue dans le cadre de cette recherche. Elle est dite de bon sens, car elle transpose de la manière la plus exacte que possible au niveau de l'échantillon les caractéristiques spécifiques présentes dans la population-mère. C'est également la méthode du modèle réduit, car elle vise à faire

l'échantillon un modèle représentatif de l'ensemble dont il est tiré, mais à une échelle inférieure. La démarche à suivre est la suivante :

- Analyser de manière détaillée les caractéristiques de la population d'ensemble, et leur distribution (âge, sexe, scolarité, emploi, taille, poids, tec.), l'ensemble des éléments pouvant permettre de spécifier la population concernée par le sujet de recherche ;
- Repérer et isoler les caractères ayant directement trait aux objectifs de la recherche ;
- Transposer enfin les proportions de la population mère, relatives à chacune de ces caractéristiques sur le nombre total d'éléments retenus pour constituer l'échantillon.

Au vu de la sensibilité des sujets et de la méfiance non dissimulée des parents à laisser leurs enfants participer aux entretiens, la démarche de l'échantillonnage s'est faite sur une base volontaire. Cette approche offre le bénéfice de garantir une meilleure représentativité des sujets volontaires, mais peut produire des biais dû au fait que ces volontaires ont des traits de caractère particuliers, par exemple l'absence de timidité.

La technique présente l'avantage d'être facile d'utilisation, rapide et commode. Elle demeure néanmoins empirique et peut compliquer le travail si les critères définis sont nombreux. Il est donc important, de se limiter dans la sélection des critères de l'échantillon.

La taille réduite de l'échantillon tient au fait que les enquêtes qualitatives emploient des échantillons restreints où un nombre de personnes relativement petit sont étudiés en profondeur dans leur contexte de vie. De plus, la taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique. La saturation empirique désigne alors le phénomène par lequel, le chercheur juge que les dernières entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier l'augmentation de la taille de l'échantillon (Pires, 1997).

Sur le groupe des 15 cas pouvant retenir notre attention, seuls 8 ont réagi positivement à notre invitation. La saturation théorique a été atteinte car au bout des entretiens avec cinq sujets, aucune information supplémentaire n'a plus été capable d'enrichir la théorie.

3.4.2. L'échantillon d'étude

Pour obtenir la population de la présente étude, nous avons défini un certain nombre de critères à remplir pour faire partie de l'échantillon de recherche. Dans le devis qualitatif, la représentativité est fonction de l'adéquation du sujet avec le problème posé. En ce sens, c'est

bien la qualité des sujets qui importe et non leur quantité. Les critères définis reflètent les objectifs de la recherche.

Suivant un principe d'exclusion qui admet que les sujets ne remplissant pas les critères établis par le chercheur, soient exclus de l'échantillon, voici les critères retenus dans la sélection des cas :

- Etre un adolescent âgé de 14 à 20 ans ;
- Jouir du statut de réfugié et relevant de la responsabilité de Plan Cameroun à Yaoundé ;
- Etre de sexe masculin ou féminin;
- N'être pas né au Cameroun ;
- Etre un élève du secondaire ;
- Avoir vécu ou non des évènements traumatiques lors de l'exil.

C'est sur la base de ces critères que nous avons pu obtenir l'échantillon de cette étude dont la présentation est faite dans le tableau ci-dessous :

Tableau n° 2 : Echantillon de l'étude

| Cas | Sexe | Age | Pays | Classe | Temps passé au Cameroun | Evènements traumatiques rencontrés |
|------------|-------------|------------|-------------|----------------------|--------------------------------|---|
| OB | M | 14 | RCA | 4 ^{ème} Esp | 10 ans | Non |
| JB | F | 16 | Rwanda | 4 ^{ème} All | 14 ans | Non |
| SB | F | 18 | Congo | Tle A4 | 12 ans | Non |
| AB | F | 20 | Tchad | 1 ^{ère} A4 | 5 ans | Oui |
| BB | M | 20 | RCA | 1 ^{ère} C | 2 ans | Oui |

Les cas OB, JB et SB correspondent aux critères de notre recherche. Ils rentrent dans l'intervalle d'âge de notre échantillon situé entre 14 ans et 20 ans, et sont arrivés au Cameroun en bas âge, et il nous a semblé judicieux de comprendre si ce type de sujet qui n'a véritablement ni connu le traumatisme de la migration, ni eu le temps de développer des liens d'attachement avec le pays d'origine, peuvent vivre et expérimenter le choc culturel.

Les cas AB et BB rentrent dans la tranche d'âge. Et le fait qu'ils aient passé peu de temps au Cameroun, en font des participants dont les informations peuvent être pertinentes pour cette recherche. De plus, ils ont tous les deux vécu des épisodes traumatiques au moment de la migration.

Afin de garantir une stabilité des résultats, nous avons cherché à obtenir un échantillon délibérément hétérogène en nous fondant sur le postulat suivant : si malgré cette hétérogénéité les résultats se confirment au cours de l'expérience, alors ces résultats pourraient être inférés au niveau de la population-mère.

Les sujets de la recherche sélectionnés, l'étape suivante est de choisir la technique de collecte de données appropriée.

3.5. PRESENTATION DE LA TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNEES : L'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Dans les méthodologies de recueil de données au service des études qualitatives, l'entretien individuel occupe une place de choix. Le chercheur a en face de lui un individu prêt à livrer son ressenti au sujet d'un fait social ou d'un phénomène. L'investigation va permettre d'aller au-delà. En effet cette technique permet de recueillir des informations sur le vécu personnel de l'interviewé, son mode de vie et ses habitudes de consommation. Il permet en outre, d'aborder des sujets sensibles ou confidentiels. Parmi ceux-ci, la vie de famille, le vécu amoureux, le statut socioéconomique des parents.

3.5.1. Justification du choix de la technique de collecte des données

L'entretien semi directif (individuel), est utilisé ici comme dispositif exclusif de recueil de données. Il a pour objectif d'encourager la production du discours d'un enquêté par un enquêteur sur un thème particulier en influençant le moins possible ses propos. L'entretien est appelé *semi-directif* car il se centre sur un thème spécifique à l'appui d'un guide préparé à l'avance par l'enquêteur.

Il est inmanquablement utilisé dans la phase opératoire de la recherche (entretien à usage compréhensif), son objectif est la connaissance des particularités du terrain (sites, populations, opinions, etc.). Par ailleurs, il cherche à répondre à la question de recherche, à résoudre le problème posé. Il est utilisé lorsque l'échantillon de personnes à interroger est peu important, et lorsque le chercheur souhaite étudier la diversité des points de vue et non leur représentativité.

Même si cette approche qualitative est assez formelle, les sujets sont abordés de la manière la plus ouverte possible. La technique présente de nombreux avantages :

- L'entretien individuel présente l'avantage pour le chercheur de s'immerger dans l'univers mental du sujet, au-delà du discours. Il favorise la liberté d'expression, sans forme de pression ou de contrainte ;
- L'entretien semi directif permet au sujet de se sentir en confiance, et non jugé, le but du directif est d'ajuster les informations, d'engager le sujet à approfondir sur certains points et à aller vers l'essentiel ;
- Il favorise l'interaction caractérisée par l'empathie, l'acceptation entre le chercheur et le sujet, celui-ci disposant d'une liberté de parole.

Les données issues de l'entretien sont intégralement retranscrites sous forme écrite (verbatim), et peuvent être de plusieurs types : expériences personnelles, biographie, avis ou opinions sur un sujet donné, etc.

Les interviews nécessitent l'utilisation d'un guide d'entretien permettant de conduire son déroulé. Le chercheur utilise un guide d'entretien construit à partir de la littérature et/ou de premiers entretiens exploratoires. Ce guide d'entretien est structuré mais les questions ne sont pas nécessairement posées dans un ordre pré-établi. L'inconvénient majeur avec cette technique, est que les données sont longues et difficiles à dépouiller.

3.5.2. Construction de l'instrument de collecte des données

Nous présenterons successivement la pré-enquête et le guide d'entretien.

➤ La pré-enquête

C'est l'étape préparatoire de l'enquête. Le chercheur s'applique à ce moment à élaborer la problématique de recherche et à organiser la recherche de financement l'étude. C'est durant cette phase qu'il évalue la pertinence du thème qui évoluera en sujet d'étude.

C'est la plate-forme sur laquelle vont reposer toutes les opérations de l'analyse, un programme où sont organisées les idées de départ et les intentions. Sa mission porte sur le choix des documents à soumettre à l'analyse, et la formulation des hypothèses et des objectifs de la recherche, donc constituer un corpus. Ceci étant l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures d'analyse.

La collecte des données de cette recherche s'est faite sur la base d'un guide d'entretien. A ce titre, il n'est pas aisé d'envisager de faire un pré-test en ceci que l'entretien est un échange entre des individus, qui requiert la spontanéité pour crédibiliser la démarche auprès des sujets. Afin d'y pallier, nous avons opté pour l'observation *in situ* des sujets, et des

entretiens avec les conseillers d'orientation du lycée de Nkol-Eton durant le mois de Mars 2016. Ces démarches nous ont servi de pré-test, et les données recueillies nous ont permis de jauger la pertinence des thèmes à aborder durant les entretiens, de préciser les questions et d'orienter les échanges.

Le guide d'entretien

Tout entretien semi-directif s'appuie sur un guide. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un modèle référentiel que le chercheur utilise pour aider le sujet, à produire et structurer sa pensée et son discours en rapport avec le thème. Ce guide comprend trois grandes parties :

Un cadre contractuel qui présente l'étude, son cadre de référence, son objectif, le déroulement de l'entretien et la manière dont seront conservés les résultats.

Il est utile de préciser que dans le cadre de cette recherche, les élèves réfugiés, accompagnés de ses parents, ont été sensibilisés une semaine avant l'interview sur un certain nombre de points à savoir :

- L'objectif de l'entretien ;
- Le libre consentement de l'interviewé ;
- La possibilité d'enregistrement ;
- Les différents thèmes et sujets abordés durant les échanges

Une question de départ en rapport au thème leur était présentée pour éviter qu'ils soient influencés dans leurs discours, mais également assez précise pour leur permettre d'ajuster au mieux leurs réponses.

Le guide d'entretien est conçu avec le souci du recueil des informations directement du sujet concerné. Il est composé dans le cadre de cette recherche des thèmes et sous-thèmes abordés pendant les entretiens individuels. Ces entretiens sont de type sémi-directif, ce qui veut dire que la grille d'entretien était préalablement structurée autour de questions bien explicitées, et classées dans un ordre prédéterminé. Mais le but de ces préalables était d'obtenir l'adhésion libre du sujet, lui inspirer confiance, au vu de la sensibilité de la population d'étude, et dans une large mesure de lui signifier le sérieux du procédé.

➤ Le cadre des entretiens

Le cadre des entretiens renvoie au lieu de déroulement des entretiens individuels et aux modalités du déroulement des interviews. La phase préliminaire a consisté à présenter le formulaire de consentement éclairé au sujet, afin de matérialiser son accord et de lui garantir la confidentialité des données obtenues. Nous avons pu bénéficier de commodités utiles pour le chercheur à savoir une table, des chaises, des stylos et du papier pour relever des notes, remarques sur le discours ou l'attitude des sujets. La durée moyenne des entretiens ont été d'une heure.

➤ **Le déroulement des entretiens**

Les entretiens ont eu lieu durant le mois de Mai 2016 dans les locaux de Plan Cameroun. Il n'a pas été possible de les tenir au lycée de Nkol-eton car ladite période coïncide à l'organisation des évaluations scolaires dans les établissements scolaires du secondaire. Le choix de ce cadre tient au fait, qu'il s'agit d'un lieu de référence pour eux, où ils se sentent en confiance et peuvent s'exprimer en toute confidentialité.

La collecte des données s'est déroulée le 14 Mai 2016, après avoir pris rendez-vous une semaine auparavant avec notre échantillon. Les thèmes généraux font l'objet d'explications sur leur signification, leur intérêt pour la recherche. Une fois convaincus de la compréhension du sujet, un ensemble de questions simples et ouvertes lui sont posées. Le sujet est libre dans ses réponses, mais nous nous permettons de le relancer pour des précisions, des approfondissements, nous pouvons également procéder à des recadrages afin d'éviter des digressions. Pour les sujets submergés par l'émotion ou gênés, nous marquons un temps d'arrêt pour prodiguer des conseils et des encouragements, ceci afin de renforcer la confiance et le confort des enquêtés.

A la fin des entretiens, les sujets sont remerciés pour leur disponibilité, leur franchise, et la proposition du retour des résultats est faite.

➤ **Difficultés rencontrées**

Les difficultés rencontrées sont liées à l'accessibilité des sujets, qui comme nous l'avons fait remarquer ne se trouvaient pas sur notre lieu de stage. De plus, le mois de Mai étant consacré aux évaluations de fin d'année dans les établissements scolaires, des rendez-vous n'ont pas été honorés dans les délais prévus ; et enfin nous avons du faire face à la méfiance des parents des sujets quant aux mobiles réels de notre recherche.

3.6. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu est une technique d'étude, permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. On part du discours pour déduire logiquement des connaissances sur l'émetteur et son environnement. Elle a pour fonction de faire ressortir les significations, associations, intentions non directement perceptibles à la simple lecture des documents.

Il existe plusieurs types d'analyse de contenu. Celle qui est retenue dans le cadre de l'étude est l'analyse de contenu thématique qui consiste en un découpage systématique du corpus du discours sur la base d'unités thématiques. L'analyse de contenu a deux fonctions bien déterminées : la vérification du degré de validité des objectifs et des hypothèses arrêtées, et l'évaluation de l'importance des thèmes du sujet dans le récit des individus.

L'analyse ne consiste pas à donner simplement un sens au discours du sujet, mais aussi à tenter de comprendre ce qui se cache derrière. Il faut donc prendre en compte le timbre de la voix, les accents, les changements de ton, les postures, les gestes, le regard, tout ce qui ne rentre pas dans le contenu de la communication.

L'analyse thématique suppose qu'après avoir retranscrit sur papier les discours des sujets, ils soient analysés selon les thèmes de l'étude. Cette démarche vise à dégager les implications psychologiques, scientifiques des données recueillies lors des entretiens.

3.6.1. Modèle de grille d'analyse

La grille d'analyse est conçue pour représenter les discours ou verbatim des sujets de la recherche, et s'appuie sur l'opérationnalisation des catégories et sous catégories du thème abordé. Elle a pour fonction la vérification de l'hypothèse générale de l'étude, et est élaborée sur la base des indicateurs et des modalités relatifs aux catégories et sous catégories.

Nous avons choisi une modalité négative (-), laquelle indique que la catégorie ou la sous-catégorie étudiée n'est pas satisfaisante chez le sujet, et une modalité positive (+) qui indique que la catégorie ou la sous-catégorie étudiée est satisfaisante chez le sujet. (Document en annexe).

Tableau n° 3 : Modèle de grille d'analyse des données

| Thème | Question de recherche | Objectifs spécifiques | catégories | Sous catégories | indices | Modalités (-) / (+) | OB | JB | SB | AB | BB |
|--|--|--|---|---|---------|---------------------|----|----|----|----|----|
| Stratégies d'adaptation sociale et ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés au secondaire | Comment les stratégies d'adaptation sociale favorisent-elles l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire ? | <p>Comprendre comment l'intégration au groupe social contribue à l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés âgés de 14 à 20 ans, et scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton ;</p> <p>Examiner comment le sentiment d'appartenance au groupe social favorise l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés âgés de 14 à 20 ans, et scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton .</p> | <p>Stratégies d'adaptation sociale</p> <p>Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire</p> | Intégration au groupe social | | | | | | | |
| | | | | Sentiment d'appartenance au groupe social | | | | | | | |

Le travail dans le chapitre qui s'achève a permis de spécifier le type de recherche, la technique d'analyse des données choisie, en passant par la présentation de l'échantillon et de la méthode d'échantillonnage. Il est temps d'aborder la troisième et dernière partie intitulée cadre opératoire.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Après la collecte et le dépouillement des données, ce chapitre est consacré à leur mise en forme afin de les rendre lisibles, et de faciliter la compréhension des résultats au regard des théories explicatives du sujet. Il est déroulé en deux phases : l'identification des cas de l'étude, et l'analyse des catégories thématiques.

4.1. Identification des participants à la recherche

Les participants sont cinq adolescents âgés de 14 ans à 20 ans, scolarisés dans cinq établissements scolaires de la ville de Yaoundé. Des pseudonymes leur ont été attribués de manière aléatoire : OB, JB, SB, FB, et BB. La première phase est celle de leur identification.

➤ Le Cas OB

OB est un adolescent âgé de 14 ans, d'origine centrafricaine dont le père est décédé alors qu'il n'était âgé que de 02 ans. Enfant unique, de religion catholique, il vit avec sa tante et sa mère, laquelle exerce le métier d'aide-ménagère et subvient seule à leurs besoins. Il a donc dû dès l'âge de 12 ans exercer le métier de manœuvre sur des sites de construction immobilière, ce qui affecte considérablement ses performances scolaires.

Elève moyen durant son parcours primaire, ses notes chutent dès la classe de 6^{ème}, car il doit dès lors travailler pour contribuer aux charges de la famille. Il s'est fait renvoyer de son ancien établissement à cause de ses absences répétées. Pour cette année, bien que reprenant la classe de 4^{ème}, il a obtenu les notes de 07 /20 et 08/20 lors des évaluations des deux trimestres précédents et s'imagine difficilement passer en classe supérieure.

OB est un adolescent de solide constitution physique, de teint foncé, au regard timide et qui présente de légères difficultés d'expression. Il semble ne pas toujours comprendre les questions qui lui sont posées. Ses vêtements et ses chaussures sont quelque peu usés mais propres.

➤ Le cas JB

JB est une adolescente âgée de 16 ans, d'origine rwandaise et de religion catholique. Deuxième d'une fratrie de six enfants elle vit avec son père, sa mère les ayant quittés depuis 04 ans. Son père travaille comme commercial dans une boutique et sa mère est une aide-ménagère à domicile. Elle est arrivée au Cameroun avec ses parents en 2003 à l'âge de 03 ans, fuyant un pays en guerre où son père était menacé de mort.

Elève moyenne depuis le cycle primaire, ses notes ont chuté en classe de 6^{ème} au moment de la séparation de ses parents. Pour cette année, ses notes sont de 10/20 et 11/20 lors des évaluations des deux trimestres précédents, et elle pense être admise en classe supérieure.

C'est une adolescente de bonne constitution physique, de teint foncé, au regard fuyant, au geste mal assuré et qui est en larmes durant les échanges. Vive d'esprit, expansive, elle comprend les questions et y répond librement. Ses vêtements et ses chaussures sont usés mais propres.

➤ **Le cas SB**

SB est une adolescente âgée de 18 ans, d'origine congolaise dont le père est inconnu. Troisième d'une fratrie de dix enfants, elle vit avec sa mère et ses frères, laquelle exerce une petite activité commerciale devant son établissement scolaire et subvient seule à leurs besoins. Elle est arrivée au Cameroun avec sa mère en 2003 à l'âge de 06 ans.

Assez bonne élève depuis le cycle primaire, ses notes de 12/20 et 11/20 lors des évaluations des deux trimestres précédents lui permettent de préparer sereinement son baccalauréat.

C'est une adolescente de bonne constitution physique, de teint clair, timide, au geste mal assuré et qui sanglote durant les échanges. Intelligente, peu expansive, elle comprend les questions et y répond librement. Ses vêtements et ses chaussures sont neufs et propres.

➤ **Le cas AB**

AB est une adolescente âgée de 20 ans, d'origine tchadienne et de confession musulmane, arrivée avec ses parents à l'âge de 15 ans. Elle est la deuxième d'une fratrie de quatre enfants, et vit avec ses parents, sa mère est une aide-ménagère à domicile et elle subvient seule aux besoins de la famille.

Son père a fait l'objet de tentatives d'assassinats au Tchad, ce qui a contraint la famille à trouver refuge au Cameroun. Elle dit faire des cauchemars hantés par des images traumatisantes d'évènements sanglants.

Bonne élève au Tchad, ses notes ont souffert de son émigration. Elle présente des notes de 08/20 et 09/20 lors des évaluations des deux trimestres précédents.

C'est une adolescente de bonne constitution physique, de teint foncé, volubile et expansive, au geste assuré. Intelligente, elle comprend les questions et y répond librement. Ses vêtements et ses chaussures sont neufs et propres.

➤ **Le cas BB**

BB est un adolescent âgé de 20 ans, d'origine centrafricaine, de religion catholique dont le père est décédé durant les hostilités. Deuxième d'une fratrie de deux enfants, il vit avec sa sœur et sa mère, laquelle exerce une petite activité commerciale pour subvenir à leurs besoins. Il s'est trouvé contraint de se lancer très tôt dans la vie professionnelle pour aider sa famille. Il est arrivé au Cameroun avec sa mère en 2014 à l'âge de 18 ans.

Son père, a été assassiné en RCA, ce qui a contraint la famille à trouver refuge au Cameroun. Il dit être habité par un sentiment de haine et des envies de vengeance qu'il s'emploie à dominer.

Elève moyen en RCA, il a passé l'année dernière déscolarisé et ses notes sont de 06/20 et 07/20 lors des évaluations des deux trimestres précédents. Ce qui laisse craindre qu'il ne puisse pas obtenir son probatoire en fin d'année. C'est un individu volubile et peu réservé. Sa tenue est propre et assez neuve.

Voici présentés les cinq participants aux entretiens, vient à présent la phase d'analyse thématique des résultats, relatifs aux discours de chaque cas en relation avec les catégories définies.

4.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES CATEGORIES THEMATIQUES

L'analyse va porter sur les catégories 1 et 2. Les éléments sont tirés du discours des sujets, et les résultats sont traités à partir du contenu des verbatim.

4.2.1. La catégorie 1

Notre analyse débute par la constitution de deux groupes : le G1 (OB-JB-SB) qui est composé des sujets les plus jeunes et qui sont arrivés enfants au Cameroun, tandis qu'à l'inverse, le G2 (AB-BB) est constitué des sujets les plus âgés et arrivés il y'a au plus cinq ans auparavant.

.A ce titre, les membres du G1 (OB-JB-SB) ont des profils hétérogènes. Ainsi, au sein du G1, OB semble être celui qui a développé une meilleure estime de soi lui permettant de se créer un réseau social important, il relate les faits ainsi : *Les camerounais sont des gens accueillants même comme il y en a qui provoquent, mais je ne les trouve pas méchants. J'ai beaucoup d'amis camerounais, on joue ensemble au foot, ou on étudie ensemble. Je m'intéresse souvent aux filles, certaines sont gentilles et d'autres non. Comme je n'ai pas*

d'argent pour les appeler ou les inviter, je préfère rester seul. Je n'ai pas de petite amie, j'aurai bien aimé.

Le duo (JB-SB) quant à lui a nettement plus de difficultés dans ce domaine. Voici ce qu'en dit JB : *Je ne suis pas quelqu'un qui parle vite avec les autres, les gens m'ont fait trop de mal avec leurs critiques. Je ne parle pas de ma vie aux gens, ça me fait honte. Je sais que je ne vauds rien, je ne suis bonne qu'à l'école, le reste de ma vie est triste.* Elle poursuit évoquant sa vie sentimentale : *Je n'ai pas d'amis, que des camarades. Je ne m'intéresse pas aux garçons et je ne sors jamais. Si je vais me balader, qui va rester surveiller mes petits frères ? Et puis je n'ai pas confiance aux camerounais et je ne côtoie pas vraiment de rwandais, chacun s'occupe de ses propres problèmes. Les camerounais sont très hypocrites, ils aiment se moquer des autres, je me méfie d'eux.* SB a un profil comportemental assez similaire, voici ce qu'elle confie sur ses relations avec les autres : *Je suis quelqu'un de timide et qui ne parle pas facilement aux gens. J'ai toujours honte ou peur, je ne sais pas toujours pourquoi. Je n'aime pas me faire remarquer parce que je ne suis pas comme les autres filles, elles sont belles, elles ont des téléphones de grande marque et de jolis habits. Les camarades disent que je suis quelqu'un de lâche et qui ne sait pas prendre de décisions.*

Interrogée sur d'éventuelles relations sentimentales, elle répond ceci : *Je n'ai que deux amies d'enfance et c'est ma mère qui me les a présentées, les autres ne sont que des camarades pas des amis. Je me sens mal à l'aise quand un garçon vient vers moi, moi je joue encore à la poupée avec mes deux amies. Je ne suis pas prête pour avoir un petit ami et je suis sûre qu'il me fera des remarques tout le temps parce que je suis congolaise.*

Dans le G2 (AB-BB), celui des plus âgés, les réponses sont tout aussi différentes. En effet, tandis qu'AB est dans un investissement social actif qui transparaît dans ses propos : *Je suis quelqu'un qui aime bien parler aux gens et rigoler avec les autres, mais avec la vie qui est dure c'est facile d'être triste. Je ne parle pas de ma vie aux gens, je ne veux pas les moqueries ou la pitié, j'essaie de m'accepter comme je suis, il y a des camerounais qui vivent comme moi voire pire que moi. J'ai des amis à l'école avec qui je m'entends bien, et il n'y a pas de problèmes parce que je suis tchadienne, mais si je leur dis que je ne peux pas sortir avec eux, ils ne comprendraient pas mes raisons, alors parfois je préfère ne rien dire sur ma vie. En plus, je n'ai pas de jolis vêtements et les jolies chaussures comme les autres filles, je risque de me sentir mal à l'aise, je reste donc chez moi. J'ai eu un petit ami camerounais il n'y a pas longtemps, je ne lui ai pas dit tout de suite que j'étais une réfugiée. Tout s'est arrêté*

parce que je ne peux jamais sortir, je n'ai pas d'argent pour sortir et être jolie comme les autres filles. C'est mieux que je reste seule, et que je me concentre sur mes études, si je tombe enceinte en plus, mon père ne me pardonnera jamais. AB dit avoir pu se faire des amis à l'école, beaucoup l'approchent pour leurs difficultés en littérature, où les rencontres se font dans le cadre des activités du club lecture et du club journal dont elle fait partie. Elle a été choisie pour présenter le journal lors du rassemblement hebdomadaire du lundi.

Elle se montre ouverte, chaleureuse avec les autres, évite de prendre les remarques et les sarcasmes sur ses origines à cœur. Elle est présente à toutes les activités impliquant la salle de classe, et fait preuve d'empathie lorsque l'un de ses camarades se trouve dans une situation difficile.

Le cas BB, pour sa part est dans une posture de rejet d'autrui : *Je ne suis pas heureux, je suis même très en colère contre tout le monde et surtout contre Dieu. Je suis comme un esclave au Cameroun, je ne peux rien faire de bon, ni me défendre. C'est comme si ma vie ne m'appartient plus. Je n'ai pas d'amis et franchement je ne veux même pas en avoir, quand tu côtoies les camerounais ça finit toujours dans les problèmes, pour eux seul l'argent compte et ils sont malhonnêtes. Je ne suis pas dans mon pays. J'aurai toujours tort, je préfère éviter les ennuis et ne pas me froter aux camerounais. Je ne fréquente aucune fille, elles ne m'intéressent pas en ce moment, en plus je n'ai pas d'argent, je vais leur offrir quoi ? Elles vont me mépriser.*

4.2.2. La Catégorie 2

C'est ainsi que concernant la catégorie dépendante, il ressort des entretiens que l'ensemble des sujets du G1 (OB-JB-SB) bien qu'ayant été immergés très tôt dans la culture camerounaise, connaissent à des degrés d'intensité divers, des états de stress générés par la frustration d'être un étranger. Cela se traduit avec plus de prégnance chez JB et OB. JB fait le récit suivant : *Depuis que je suis petite on m'a toujours dit que je suis rwandaise et que je dois rentrer dans mon pays. Ça me fait mal, mais je ne peux plus rentrer, je me suis déjà habituée à rester au Cameroun. Je me sens camerounaise aujourd'hui, je ne connais rien du Rwanda, je ne suis jamais allée dans mon pays. Je parle comme une camerounaise, je fais tout comme les camerounais. Je ne connais même pas vraiment de rwandais.* JB ne parle pas spontanément de ses origines rwandaises, par peur des moqueries. Elle n'est jamais retournée au Rwanda depuis, et ne compte pas y retourner. Son père n'évoque jamais ses racines rwandaises.

Elle présente des manifestations somatiques du stress résultant de la confrontation interculturelle : *Je me sens tellement mal que je passe des mois sans voir mes menstrues et je ne peux en parler à personne. Je ne peux pas aller à l'infirmierie parce que je n'ai pas confiance, et je ne peux rien dire à mon père parce qu'il a déjà suffisamment de problèmes comme ça, et ma mère ne vit plus avec nous. Je suis seule avec mes problèmes (larmes).* Il s'agit d'une adolescente en pleine désorientation identitaire, qui ne parvient ni à créer des liens d'attachement avec sa culture d'origine, ni à s'identifier pleinement à sa terre d'accueil : *je ne sais rien du Rwanda, je ne m'en souviens même pas. Le frère de ma mère vit encore là-bas, et mes grands-parents sont tous morts, je n'ai plus personne là-bas, je vais donc y retourner pour faire quoi ? Pour voir qui ? il vaut mieux que je reste me battre au Cameroun, c'est le seul pays que je connaisse.*

SB quant à elle ressent de l'anxiété à se présenter en tant que congolaise devant les autres, mais ne se sent pas désorientée par les deux cultures. Elle parle couramment sa langue maternelle enseignée par sa mère, mais elle ne cherche pas à affirmer sa différence ou à la valoriser. Elle dit ceci : *je ne dis pas que je suis congolaise, j'ai toujours peur qu'on se moque de moi et qu'on m'appelle encore la congolaise. C'est moins stressant que lorsque j'étais petite, je pleurais tout le temps, j'essaie de m'habituer mais c'est toujours dur. je veux bien rentrer au Congo mais ma mère va faire comment pour trouver du travail, et je suis déjà habituée à rester ici. Je veux connaître mon pays et ne plus me sentir une étrangère. Ça me plaît de parler ma langue avec mes frères, mais je suis mal à l'aise quand les camerounais parlent l'éwondo, le bamiléké ou le bassa devant moi, je me dis que c'est pour montrer qu'ils sont chez eux ou bien pour se moquer de moi parce que je ne comprends pas la langue. Moi je n'ai pas d'accent ni congolais pas vraiment camerounais, les gens me trouve bizarre et moi aussi je sens que je ne suis originaire de nulle part en fait.* Si elle avait pu choisir, elle ne pense pas qu'elle serait venue au Cameroun, parce que : *les camerounais m'ont fait trop de mal, comme si être congolaise ou différente était quelque chose de mauvais (sanglots).* Il est vrai qu'ici j'ai au moins l'espoir pour mon avenir par mes études.

Etant arrivés au Cameroun assez tôt, les sujets SB-JB ont perçu leur différence dans le discours des autres, L'état de crise est encore prégnant, bien qu'ils ne se soient jamais rendu dans leur pays d'origine, et ils ne parviennent pas non plus à vivre l'immersion affective au sein du groupe primaire. Ils ressentent la pesanteur des clichés et des stéréotypes dont ils font l'objet de la part des autres camarades.

OB quant à lui est moins marqué sur ce point, bien que son anxiété se manifeste par une certaine timidité et un instinct de retour vers sa culture d'origine. Voici ce qu'il en dit : *je suis fier d'être centrafricain mais j'ai un peu les comportements des camerounais, mes cousins me disent toujours ça quand je rentre dans mon pays. Ça ne me dérange pas d'être comme ça, j'ai grandi ici donc je suis un peu camerounais aussi. J'aime beaucoup parler mon patois mais je n'ai pas de famille ici à part ma mère et ma tante, je ne vois pas trop de différences entre mon pays et le Cameroun, tout ça est dans la tête. Je suis venu au Cameroun étant petit, je ne m'en rappelle même pas. Je me suis senti bien accueilli par les camerounais. Ça ne me fait pas peur de vivre ici, je suis déjà habitué et tout le monde sait que je suis centrafricain. J'aime également aller dans mon pays je me sens t à l'aise là-bas. C'est vrai que les camerounais provoquent beaucoup et se moquent, mais il ne faut pas faire attention.* Il admet que sa famille d'origine lui manque et qu'il se sent plus heureux lors de ses séjours là-bas. N'ayant pas de frères, il se sent assez seul et retrouver ses cousins est toujours une circonstance de joie et d'épanouissement. S'agissant des remarques négatives sur ses origines il dit ceci : *les camerounais provoquent mais ne sont pas si méchants avec les réfugiés, ce n'est pas sûr que ça aurait été mieux ailleurs.* Il est aisé de constater qu'il existe un lien entre la tolérance à l'ambiguïté, et la capacité de développer des compétences sociales. Il apparaît donc que les adolescents réfugiés qui combinent positivement ces deux facteurs, sont ceux qui s'accommodent le mieux à la nouvelle culture dans laquelle ils sont immergés.

S'agissant des sujets du G2 (AB-BB), le point de similitude dans leur récit est lié au traumatisme de l'expérience de l'exil, car si AB confie faire encore des cauchemars, BB admet pour sa part vivre dans un état d'angoisse permanent. Leur gestion du choc culturel est pourtant différente, voici ce qu'en dit AB : *Je ne dis pas toujours que je suis tchadienne sinon les gens te regardent bizarrement, il y'avait trop de moqueries au début, j'avais même peur de sortir ou de parler aux gens par crainte qu'ils sachent que je suis une étrangère. C'est toujours dur aujourd'hui, les gens se moquent mais je me suis un peu habituée maintenant. Moi je parle comme une étrangère, mais comme il y a beaucoup de langues au Cameroun, on croit toujours que je suis peut-être du nord. Je sais que je suis tchadienne, et je ne vais pas devenir camerounaise d'un coup. A la maison on parle notre langue et même dehors seulement je ne raconte pas mon histoire, les gens me regardent toujours bizarrement après.* C'est une adolescente qui semble sûre d'elle, ouverte et lucide sur sa situation. BB quant à lui est un sujet replié sur lui-même qui ne rentre pas dans un processus de récupération, il dit ceci : *je reste un centrafricain, je ne vais pas changer. Le Cameroun, j'espère que je vais*

partir de là un jour mais je ne sais pas où aller. Je parle mon patois avec ma mère et ma sœur, ça ne me fait rien de ne pas comprendre ce que disent les camerounais dans leurs langues puisqu'on se parle en français et tout ça n'est pas important dans ma situation. C'est un adolescent expansif et volubile, en pleine crise, que les séquelles post-traumatiques accentuent, il est dans un rejet de la nouvelle culture. Il est encore en pleine phase de crise qui se caractérise par une perte de confiance en lui. Les causes sont la différence de langue, la façon de se comporter, et l'idéologie surtout. Il perçoit nettement que les comportements diffèrent, il se sent en exil et cela l'amène à une attitude de rejet envers la culture d'accueil caractérisée par des clichés et stéréotypes qu'il nourrit.

4.3. Stratégies d'adaptation sociale VERSUS Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire

Nous allons croiser dans cette section les résultats entre les des deux catégories.

Il apparaît que ceux qui ont une image de soi et d'autrui satisfaisante, une image parviennent à développer une tolérance à l'ambiguïté et à avoir de bonnes interactions avec les autres. Le cas OB se décrit ainsi : *Je suis quelqu'un de calme qui ne parle pas beaucoup et qui fuis les problèmes. Moi je n'ai pas honte de qui je suis. Il dit s'être fait de nombreux amis et avoir développé une tolérance aux remarques négatives sur ses origines : Il y a toujours des gens qui vont me provoquer. si quelqu'un me traite de centrafricain, pour moi ce n'est pas une insulte puisque c'est ce que je suis. C'est vrai que les autres provoquent beaucoup et se moquent, mais il ne faut pas faire attention. Cette attitude de récupération a pour corollaire qu'il parvient à créer un équilibre entre les deux cultures : je suis fier d'être centrafricain mais j'ai un peu les comportements des camerounais. Ça ne me dérange pas d'être comme ça, j'ai grandi ici donc je suis un peu camerounais aussi. Je ne vois pas trop de différences entre mon pays et le Cameroun, tout ça est dans la tête. Je me suis senti bien accueilli par les camerounais. Ça ne me fait pas peur de vivre ici, je suis déjà habitué. il est ainsi parvenu à développer un regard moins négatif sur les autres : Les camerounais sont des gens accueillants même comme il y en a qui provoquent, mais je ne les trouve pas méchants.*

Le cas AB est également parvenu par une attitude de surinvestissement social à dépasser les clivages interethniques : *Je suis quelqu'un qui aime bien parler aux gens et rigoler avec les autres, je m'accepte comme je suis. Une forte estime est renforcée par un regard positif sur son environnement : Les camerounais taquent beaucoup mais je ne pense pas qu'ils soient méchants. Ce changement d'idées sur les autres lui permet de s'intégrer, de se sentir utile et*

acceptée des autres : *C'est toujours dur aujourd'hui, les gens se moquent mais je me suis un peu habituée maintenant. Avant je pleurais, maintenant ça me fait moins mal, je fais avec.* Voici ce qu'elle dit lorsqu'elle évoque ses deux cultures : *Moi je parle comme une étrangère, mais comme il y a beaucoup de langues au Cameroun, on croit toujours que je suis peut-être du nord. Je sais que je suis tchadienne, et je ne vais pas devenir camerounaise d'un coup. Je me suis habituée aux gens, je ne peux pas repartir au Tchad après tout ce qui est arrivé à ma famille. Je préfère rester ici.*

Cependant les sujets (JB-SB-BB) ont des récits bien différents :

JB : *Je sais que je ne vauds rien, je ne suis bonne qu'à l'école, le reste de ma vie est triste.* Cette faible estime de soi a pour conséquence des interactions avec les autres insatisfaisantes et une mauvaise accommodation à la nouvelle culture, voici ce qu'elle en dit : *Je ne supporte toujours pas les moqueries et les remarques, quand j'étais à l'école primaire c'était plus dur. je ne peux plus rentrer, je me suis déjà habituée à rester au Cameroun. Je me sens camerounaise aujourd'hui, je ne connais rien du Rwanda, je ne suis jamais allée dans mon pays. Je parle comme une camerounaise, je fais tout comme les camerounais. Je ne connais même pas vraiment de rwandais. Seulement je ne supporte pas les camerounais.* Le cas SB se trouve dans la même posture lorsqu'elle dit que : *Je suis quelqu'un qui de timide et qui ne parle pas facilement aux gens. J'ai toujours honte ou peur.* Ce sentiment de honte se traduit par des rapports difficiles avec les autres et une perte de repères culturels : *je suis mal à l'aise quand les camerounais parlent l'éwondo, le bamiléké ou le bassa devant moi, je me dis que c'est pour montrer qu'ils sont chez eux ou bien pour se moquer de moi parce que je ne comprends pas la langue. J'ai toujours peur qu'on se moque de moi et qu'on m'appelle encore la congolaise. C'est moins stressant que lorsque j'étais petite, je pleurais tout le temps, j'essaie de m'habituer mais c'est toujours dur .je veux bien rentrer au Congo mais ma mère va faire comment pour trouver du travail, et je suis déjà habituée à rester ici.* Les récits nous amènent à déduire que la perception que les sujets ont des autres ne favorise pas leur ajustement au choc culturel, ce qui se traduit par un dépaysement et le sentiment de n'avoir sa place nulle part. Le rejet de l'autre est frappant lorsque JB dit : *je n'ai pas confiance aux camerounais et je ne côtoie pas vraiment de rwandais, Les camerounais sont très hypocrites, moqueurs, malhonnêtes, et envieux de la réussite des autres, je me méfie d'eux.*

SB partage le même point de vue : *les camerounais m'ont fait trop de mal, ils sont tribalistes, querelleurs, et xénophobes.*

Le sujet BB est une attitude de rejet total de la culture d'accueil : *je reste un centrafricain, je ne vais pas changer. Le Cameroun, j'espère que je vais partir de là un jour.* Son discours est en adéquation avec l'absence d'un sentiment d'appartenance au groupe social dont il a une image négative : *Quand tu côtoies les camerounais ça finit toujours dans les problèmes, pour eux seul l'argent compte et ils sont malhonnêtes. Je n'accepte pas leurs moqueries et j'ai parfois pensé à porter plainte mais je ne sais pas où aller. Je préfère éviter les ennuis et ne pas me frotter aux camerounais.* Ces sentiments de rejet sont également liés à une faible estime de soi : *Je suis comme un esclave au Cameroun, je ne peux rien faire de bon, ni me défendre. C'est comme si ma vie ne m'appartient plus.*

En guise de commentaire synthétique, nous constatons qu'en dépit de variations individuelles, la grande majorité de notre échantillon présente des difficultés d'ajustement au choc culturel. De manière plus spécifique, les cas JB-SB-BB ont des représentations de soi et d'autrui largement négatives, et des difficultés à s'intégrer au groupe social, ce qui a pour conséquence direct un ajustement tempéré au choc culturel. Ce qui explique l'état de tension psychologique dans lequel ils sont, et qui transparaît dans leurs discours.

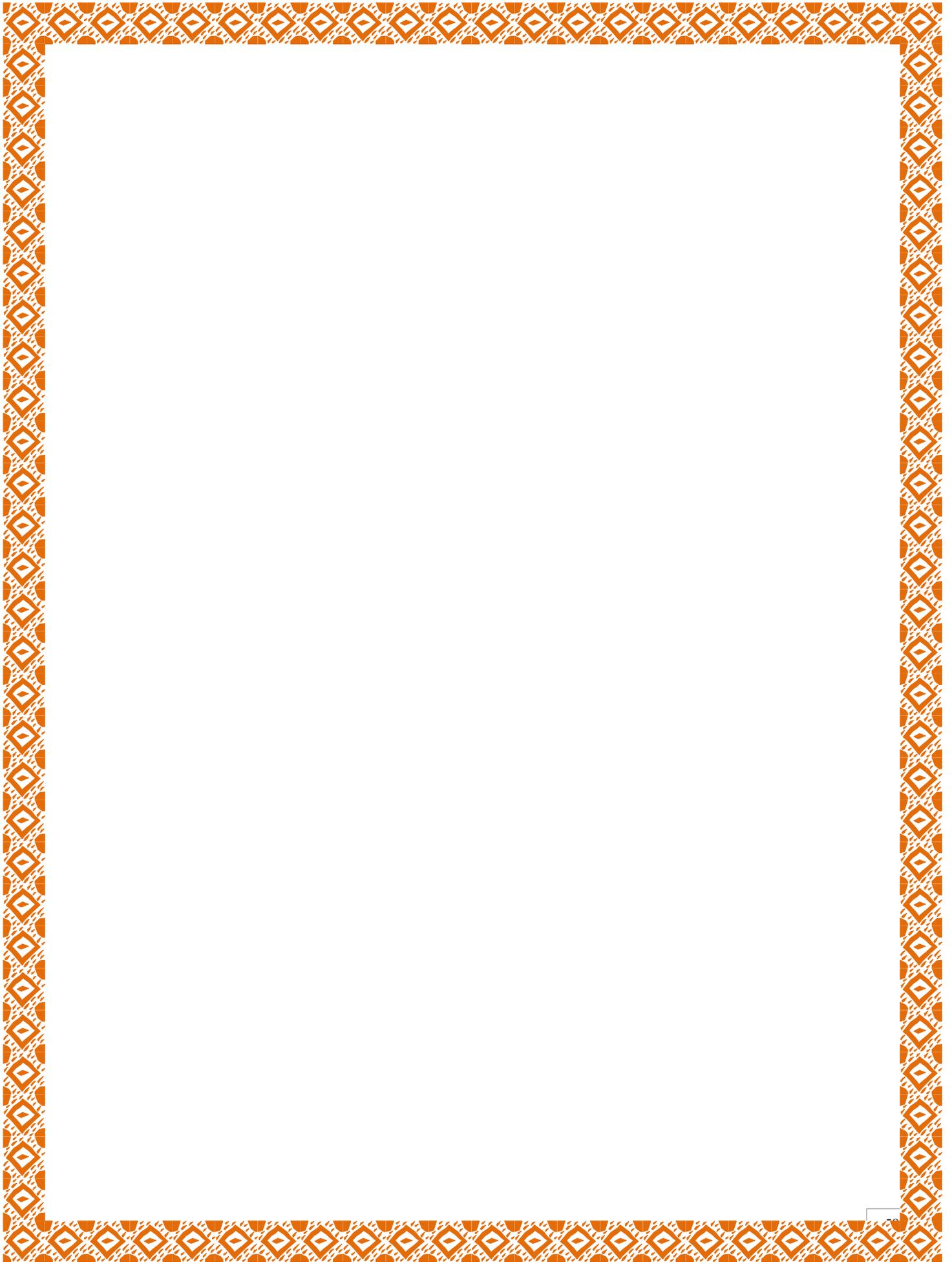
En un mot, l'on constate que les sujets OB-AB, qui parviennent le mieux à développer un sentiment d'appartenance au groupe, c'est-à-dire à se sentir utiles, à trouver une place au sein du groupe et à se sentir acceptés et reconnus dans leur différence, s'ajustent également mieux aux effets contraignants et anxieux du choc culturel au secondaire. Ils se sentent moins dépaysés, sont actifs, et se montrent désireux de découvrir les facettes de la culture d'accueil. Cette argumentation justifie la pertinence de notre analyse, et valide l'hypothèse générale de l'étude selon laquelle l'adaptation sociale favorise l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire. En d'autres termes, le développement des compétences sociales au secondaire, est un facteur d'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés.

Après l'identification des sujets constitutifs de notre échantillon, l'analyse et la présentation des résultats, il est temps d'aborder le cinquième et dernier chapitre de cette recherche.

Tableau n° 4 : grille d'analyse thématique synthétique des discours des cinq sujets

| Thème | Question de recherche | Objectifs spécifiques | catégories | Sous catégories | indices | Modalités (-) / (+) | OB | JB | SB | AB | BB |
|--|--|---|---|------------------------------|------------------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------|
| Stratégies d'adaptation sociale et ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés au secondaire | Comment les stratégies d'adaptation sociale favorisent-elles l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire ? | Comprendre comment l'intégration au groupe social contribue à l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés âgés de 14 à 20 ans, et scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton ; | Stratégies d'adaptation sociale | Intégration au groupe social | Nombre d'amis | | Q4+ Q6- | Q4+ Q6+ | Q4+ Q6- | Q4+ Q6- | Q4- Q6+ |
| | | | | | Capacité d'attachement | | Q4+ Q7+ | Q4- Q7- | Q4- Q7- | Q4+ Q7+ | Q4- Q7- |
| | | | | Sentiment d'utilité | | Q2+ | Q2- | Q2- | Q2+ | Q2- | |
| | Examiner comment le sentiment d'appartenance au groupe social favorise l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés âgés de 14 à 20 ans, et scolarisés au lycée bilingue de Nkol-eton . | | Sentiment d'appartenance au groupe social | Sentiment d'acceptation | | Q2+ Q4+ Q5+ | Q2- Q4- Q5- | Q2- Q4- Q5- | Q2+ Q4- Q5- | Q2- Q4- Q5- | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|
| | | | | | | | | | | | |
| | | | Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire | | Bonne estime de soi | | Q5+ | Q5- | Q5- | Q5+ | Q5- |
| | | | | | Bonnes interactions avec les autres | | Q4+ Q7+ Q2+ | Q4- Q7- Q2- | Q4- Q7- Q2- | Q4- Q7- Q2- | Q4- Q7- Q2- |
| | | | | | Tolérance à l'ambiguïté | | Q3+ | Q3- | Q3- | Q3- | Q3- |
| | | | | | Participation aux activités du groupe | | Q4+ | Q4- | Q4- | Q4- | Q4- |
| | | | | | Partage de valeurs communes | | Q3+ Q6+ Q2+ | Q3- Q6- Q2- | Q3- Q6- Q2- | Q3- Q5- Q2- | Q3- Q5- Q2- Q7- |
| | | | | | Accommodati on à la nouvelle culture | | Q1+ Q4+ Q6+ | Q1- Q4- Q6- | Q1- Q4- Q6- | Q1- Q4- Q6- | Q1- Q4- Q6- |



Légende : le signe (+) indique que la réponse à la question (Q) rattachée à un indice déterminé est satisfaisante, effective, ou positivement élevée. A l'inverse, le signe (-) renvoie à une réponse insatisfaisante ou non effective. Le chiffre suivant la question (Q) indique le numéro de la question posée lors des entretiens.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION DES RESULTATS, IMPLICATIONS ET SUGGESTIONS

Après la présentation des résultats des entretiens au précédent chapitre, le travail attendu dans le présent chapitre consiste en une interprétation desdits résultats. De manière plus explicite, il est question d'élargir le cadre des commentaires et de l'analyse. Le but de l'interprétation est donc de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les termes des résultats obtenus à la lumière des théories explicatives. Ce chapitre se structure en quatre grandes articulations successives : l'interprétation des résultats, la discussion des résultats, les perspectives et enfin les suggestions. Un bref rappel des données théoriques précède l'interprétation proprement dite.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES

Les données théoriques se sont référées à l'analyse sociologique de Boudon de l'adaptation basée sur le paradigme de l'individualisme méthodologique, et la théorie de la résilience de Cyrulnik.

5.1.1. Analyse sociologique de l'adaptation selon Boudon

D'après l'approche théorique de Boudon basée sur le paradigme de l'individualisme méthodologique, l'adaptation sociale renvoie à l'usage que fait l'individu de ses aptitudes cognitives et affectives, pour s'intégrer à son nouvel environnement et développer un sentiment d'appartenance, pouvant lui permettre d'emporter l'approbation et la reconnaissance des autres membres du groupe social. A l'adolescence, ce besoin de reconnaissance est encore plus important au moment où le sujet renouvelle les logiques de construction de sa personnalité (valeurs, idéaux, croyances, etc.), et se dote de nouveaux repères affectifs. Boudon (1992) présente l'individu en acteur social, doté d'une autonomie loin des logiques déterministes qui voudraient qu'il n'agisse que suivant les modèles définis par les groupes culturels. L'acteur social pose des actes relationnels qui sont basés sur le rapport coût – bénéfice de l'action entreprise, tout en prenant en compte les contraintes et les forces extérieures. Pour lui, l'analyse de l'action d'adaptation doit rester contextualisée pour

en déterminer le sens. Ainsi, le sujet de cette étude évolue dans un contexte de confrontation interculturelle, étant partagé entre le groupe d'appartenance ou groupe primaire, et le groupe de référence auquel il souhaite adhérer. En un mot, le processus d'adaptation sociale telle que perçu par l'auteur renvoie à l'ensemble des actions permettant à l'élève réfugié de se créer une place au sein du groupe social à l'école, et nécessitant en matière de transition culturelle des aménagements d'ordre cognitif et affectif.

5.1.2. Théorie de la résilience selon Cyrulnik

Cette théorie situe l'adolescent réfugié face à l'impératif de *rebondir* et d'accéder à une vie *normale*, par la soustraction à l'exposition aux sources de stress qui entravent son développement cognitif et psychoaffectif. L'école est un cadre privilégié en matière de résilience, car ce processus s'appuie essentiellement sur l'interaction avec autrui. Autrui peut être le tuteur de résilience qui prend les traits de l'enseignant ou du conseiller d'orientation par les méthodes pédagogiques et les pratiques d'aides à l'orientation. Mais il peut également servir d'agent modérateur qui favorise l'accès à l'autonomie et à l'exploration des nouveaux aspects culturels. Cependant, une approche psychanalyste soutient que la capacité de rebond au traumatisme ou à des circonstances éprouvantes n'est en rien spontanée. Elle est fonction d'un ensemble de particularités individuelles, qui peuvent être physiques, cognitives, psychoaffectives ou liées à la personnalité. La résilience permet donc d'apprécier le parcours mené par l'adolescent réfugié en état d'effondrement psychologique et social, vers un état d'équilibre et d'épanouissement à l'école.

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

Elle porte sur les deux cadres thématiques définis en fonction des sous-catégories issues de l'opérationnalisation de la catégorie 1 à savoir : stratégies d'adaptation sociale.

Le premier cadre thématique permet de comprendre comment l'intégration sociale favorise l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire. Selon la théorie de l'adaptation de Boudon, les aptitudes cognitives liées au processus d'acquisition des connaissances et au traitement des informations, déterminent la capacité de l'individu à mettre en place des stratégies pour atteindre des objectifs bien précis.

Pour l'élève réfugié, ces objectifs sont de s'adapter aux enseignements par l'interaction avec les enseignants, les conseillers d'orientation, lesquels sont présentés par Cyrulnik (2001) comme des tuteurs de résilience. Cette capacité à concevoir et opérationnaliser des stratégies d'adaptation va déterminer leur niveau d'ajustement au choc culturel. En effet, le choc culturel créé chez le sujet un état de stress et d'incertitude résultant de la rencontre avec la culture étrangère. C'est ce stress qui explique les attitudes de retrait et de repli sur soi chez certains des participants à l'étude. L'irrégularité de leurs performances scolaires peut s'expliquer par deux facteurs :

- L'incapacité à créer des liens de transition entre les différentes cultures, et à tirer avantage des ressources de l'environnement scolaire ;
- La faiblesse du pouvoir économique, qui amoindrit considérablement leur motivation et leur concentration.

Le deuxième cadre thématique permet d'examiner comment le sentiment d'appartenance au groupe social, contribue à l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire.

Sur le plan affectif, l'adolescent dont l'âge varie de 14 à 20 ans, critère de l'échantillonnage, est dans une phase d'éveil intense. Il doit donc trouver les moyens de satisfaire aux besoins liés aux changements psychologiques de cette période. A ce stade, la qualité des images de soi et d'autrui va déterminer le développement psychoaffectif, et peut impacter sur les mécanismes d'interaction avec les autres, lesquels sont au cœur du processus de résilience chez les sujets vulnérables.

Au regard des résultats obtenus, il ressort que trois des cinq cas ont une image d'eux-mêmes jugée négative, le ratio étant le même quant à l'image d'autrui. Ce résultat se rapporte aux mêmes sujets (JB-SB-BB). Ce qui nous amène à lier ici image de soi et image d'autrui, l'on peut donc raisonnablement penser que les moqueries et la marginalisation dont les sujets se sentent victimes ont altéré l'estime de soi, et fragilisé le rapport à autrui.

Les mêmes sujets se disent intolérants à l'ambiguïté, ce qui justifie l'intensité de l'angoisse du rejet qu'ils vivent à l'école, ce qui ne favorise pas l'ajustement au choc culturel. Cet état de stress auquel ils ne s'ajustent pas créé également une crise identitaire profonde,

car les sujets ne parviennent pas à la fois à créer des liens d'attachement dans la culture d'accueil, et se sentent étrangers à leur culture d'origine. Ce qui génère une forme *d'apatrides culturels*.

Par contre les cas (OB-AB), qui sont à la fois le sujet le plus jeune et le plus âgé sont ceux qui parviennent le mieux à développer des compétences sociales, et à s'accommoder à la nouvelle culture. Ils ont pu développer un certain nombre de comportements à savoir :

Les sujets qui parviennent à créer un sentiment d'appartenance au groupe social, et qui se sentent intégrés dans la nouvelle culture, sont ceux qui adoptent un type de stratégies d'ouverture à la nouvelle culture bien déterminées parmi lesquelles:

- Développer une image de soi positive pouvant renforcer l'estime de soi et la motivation à contrôler les événements extérieurs ;
- Développer la tolérance à l'ambiguïté afin de réduire la sensibilité aux remarques négatives sur les origines ;
- Eviter toute attitude de repli identitaire vers la culture d'origine ;
- Développer des liens d'attachement (amitié, amoureuse, etc.) ;
- Entretenir de bonnes relations avec les pairs en évitant les attitudes de fuite ou de repli sur soi ;
- S'investir dans des activités de groupe (groupes d'étude, clubs scolaires, groupes d'amis, sport, etc.).

En guise de fin de commentaire, deux faits majeurs retiennent l'attention : ni le critère de l'âge, ni celui du temps passé au Cameroun ne prédéterminent de la capacité à récupérer de la crise du choc culturel. L'ajustement au choc culturel est donc lié aux aptitudes cognitive et affective à interagir avec l'environnement extérieur, autrement dit à s'y adapter, par le fait de stratégies clairement définies par l'acteur social.

5.3. DISCUSSION DES RESULTATS

Les théories de Boudon (2002) sur l'adaptation sociale et celle de Cyrulnik (2001, 2012) sur la résilience, et les résultats des entretiens démontrent bien que l'adolescent réfugié qui peut s'ajuster au choc culturel, est celui qui utilise au mieux les ressources personnelles et environnementales, pour s'accommoder au nouveau contexte social.

La plausibilité de cette analyse est accrue avec la théorie sociale cognitive de Bandura (1989). En effet, pour lui, le sentiment d'efficacité personnelle (SEF) qu'il définit comme étant le jugement que la personne se fait à propos de ses capacités personnelles à organiser, et réaliser des ensembles d'actions requis, pour atteindre des types de performances attendus. Mais aussi, aux croyances à propos de ses capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de sa vie

Les résultats des entretiens ont clairement démontré que les sujets qui ont une image d'eux-mêmes jugée insatisfaisante, ne parviennent pas à s'ajuster au choc culturel au secondaire.

Le sentiment d'efficacité personnelle qui se forme dans l'interaction, permet à l'individu d'être proactif, capable d'organisation et d'autoréflexion. Ce qui est confirmé par Bandura lorsqu'il dit que si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés (2007).

D'un autre point de vue, si nous convenons sur la réalité du droit à l'éducation pour les réfugiés au Cameroun, nos résultats sont en contradiction avec les conclusions des travaux de Mimche, Kom, Fomekong, et Meli Meli (2006) sur le droit à l'éducation des réfugiés au Cameroun ; lesquels ont abouti à la conclusion que les différences culturelles ne jouent aucun rôle majeur sur l'adaptation scolaire des élèves réfugiés au Cameroun. Car, de part sa composition multiculturelle (près de 205 ethnies répertoriées), le pays intègre aisément et naturellement la différence culturelle.

Les différences culturelles peuvent constituer des entraves aux interactions sociales, et sont considérées comme sources d'apparition des symptômes du choc culturel. Dans le cas où il y aurait des conflits entre les codes culturels de la culture d'origine et ceux de la culture d'accueil, deux supports éducatifs sur lesquels se construit sa personnalité, des conflits internes peuvent apparaître. L'isolement, la perte des repères culturels, et une mauvaise image de soi sont parmi les principaux facteurs pouvant mener le jeune réfugié à une adaptation pénible à son nouveau milieu de vie. En outre, les sentiments explicites de rejet à l'égard des

personnes étrangères, peuvent générer des troubles mentaux et comportementaux, et affecter leur capacité d'insertion sociale.

Il est admis, comme l'ont d'ailleurs démontré nos résultats que la différence culturelle n'influe pas sur l'adaptation aux enseignements. Le lien n'a pu être positivement établi en termes d'adaptation sociale, les différences culturelles constituent bien une entrave au projet d'insertion sociale des adolescents réfugiés au secondaire.

Ce que confirme Perrenoud (1995) par l'idée selon laquelle les élèves réfugiés n'abordent pas la scolarité à armes égales avec les nationaux. Non pas qu'ils soient moins doués, loin de là, la cause réside dans le fait que la scolarisation est pour les uns une confrontation à une culture partiellement ou totalement étrangère, tandis que pour les autres, elle constitue juste un prolongement logique de la socialisation familiale.

Au terme de la discussion, nous pouvons passer aux perspectives.

5.4. IMPLICATIONS

Il est question dans cette rubrique de montrer pistes d'ouverture de cette étude. Elle est scindée en deux parties : les perspectives théoriques et les perspectives pédagogiques.

5.4.1. IMPLICATIONS SCIENTIFIQUES

Cette recherche aurait pu être abordée sous l'angle des inégalités sociales, économiques notamment, lesquelles peuvent constituer des entraves au processus d'adaptation sociale et expliquer les difficultés des élèves réfugiés à s'ajuster au choc culturel.

Situation que traduit Perrenoud (1995) par lorsqu'il explique que les élèves en situation de fragilité ne disposent pas toujours des ressources matérielles et symboliques : conditions de travail optimales, moyens matériels (livres, ordinateurs, etc.), recours aux leçons particulières, etc. L'échec scolaire naît pour lui de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique insuffisante.

5.4.2. IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES

Le problème d'ajustement au choc culturel à l'école, n'interpelle pas la communauté éducative uniquement en termes d'activités ou de mesures adoptées par les enseignants, les conseillers d'orientation, les chefs d'établissements pour favoriser la cohésion sociale avec les

étrangers. Il peut aussi éveiller l'intérêt sur la nécessité, d'introduire dans le contenu des enseignements notamment en histoire, philosophie, éducation civique des thèmes relatifs aux phénomènes d'immigration, et ce dès l'école primaire afin de stimuler l'éveil à la différence et à la tolérance, mais également pour sensibiliser les élèves sur les difficultés liées à la migration.

5.5. SUGGESTIONS

Les suggestions sont adressées aux pouvoirs publics, aux établissements secondaires d'enseignement privé ou public, aux conseillers d'orientation et aux élèves et sont présentées sous forme de tableau :

Tableau n°5 : Tableau récapitulatif des suggestions aux parents d'élèves, aux enseignants, aux conseillers d'orientation, aux chefs d'établissements scolaires, et aux organismes en charge de l'encadrement des réfugiés.

| ACTEURS | SUGGESTIONS |
|---|--|
| Les parents d'élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Stimuler les possibilités d'expression de l'élève ; - S'informer sur le système scolaire et participer activement à la vie scolaire. - Aider l'enfant à s'intégrer dans son nouvel environnement. |
| Les élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des activités sociales stimulantes (culture, sport...); - Identifier des pairs et créer des liens par les études, les loisirs ; - Participer aux activités scolaires avec les autres ; - Eviter les attitudes de repli sur soi |
| Les structures de prise en charge des réfugiés (Plan Cameroun, HCR, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> - Aider les élèves à comprendre que le choc culturel est une phase normale ; - Mettre sur pied des structures d'accompagnement psychologique pour les réfugiés ; - Aider les élèves et leurs familles à se fixer des objectifs et des attentes |

| | |
|---|---|
| | <p>réalistes ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer des programmes de soutien à la famille par des organismes communautaires. |
| Les conseillers d'orientation dans les établissements scolaires | <ul style="list-style-type: none"> - Axer l'intérêt de l'adolescent réfugié et sur son développement social ; - Faciliter l'ouverture de postes scolaires à des élèves réfugiés ; - Découvrir le vécu (le profil éducatif, les antécédents) et la culture des élèves. - Fournir l'information nécessaire pour l'orienter de l'élève réfugié dans ses études et vers les services offerts (dont il a besoin) |
| Les enseignants dans les établissements scolaires | <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre des stratégies spécifiques pour appuyer les élèves dont les expériences traumatiques (guerre, violence, mort, vie précaire, séparation d'avec la famille, rejet des autres etc.) ont un impact direct sur leur comportement. - Jumelage ou parrainage du nouvel élève réfugié avec un élève volontaire de sa classe. - Stimuler la capacité d'action et d'adaptation, les qualités d'esprit (maîtrise de soi, motivation, etc.) et l'attachement à son univers scolaire |
| Les chefs d'établissements scolaires | <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une meilleure reconnaissance des élèves réfugiés dans leur milieu ; - Faciliter l'adaptation de l'élève réfugié nouvellement arrivé en le familiarisant avec son nouvel environnement, - Faciliter l'inclusion scolaire et sociale |

| | |
|--|---|
| | <p>des élèves réfugiés grâce à leur implication.</p> <ul style="list-style-type: none">- Mettre en place d'une structure d'accueil efficace et d'une organisation fonctionnelle pour le développement des habiletés sociales ;- Recourir aux services sociaux si un élève est susceptible d'avoir vécu un traumatisme ou de vivre certaines difficultés liées au déplacement de sa famille ;- susciter l'engagement des parents comme personnes-ressources pour mieux connaître les différentes réalités culturelles et sociales des familles accueillies pour une intégration scolaire réussie ; |
|--|---|

CONCLUSION GENERALE

Le problème, objet de cette recherche est celui de l'ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire. L'hypothèse générale de recherche a été formulée ainsi qu'il suit : les adolescents réfugiés qui développent des stratégies d'adaptation sociale s'ajustent mieux au choc culturel au secondaire.

Afin de la vérifier, deux catégories de recherche ont été formulées à savoir : stratégies d'adaptation sociale et ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire.

L'opérationnalisation de la catégorie 1 s'est appuyée sur la définition de l'adaptation de Boudon (2002) à savoir l'ensemble des changements chez l'individu, sollicitant les aptitudes cognitives et affectives et permettant de s'intégrer et d'acquérir un sentiment d'appartenance à un groupe.

La recherche s'adresse aux adolescents réfugiés scolarisés au lycée de Nkol-eton. Notre échantillon était composé de cinq (5) élèves âgés de 14 à 20 ans. Le choix s'est porté sur la technique d'échantillonnage non probabiliste, suivant un engagement volontaire pour sélectionner les sujets. Les données collectées au travers des entretiens semi-directifs individuels, ont été traitées par l'analyse de contenu au moyen d'une grille d'analyse. L'analyse de contenu a offert l'avantage, d'apprécier les actions menées par les adolescents réfugiés pour s'ajuster au choc culturel dans leur lycée.

Le traitement des données et l'analyse des résultats a permis de valider l'hypothèse générale de l'étude et au final, des suggestions ont été faites à l'endroit des instances publiques, des établissements secondaires d'enseignement privé ou public, aux conseillers d'orientation et aux élèves. Ces suggestions ont pour souci général d'inciter les élèves réfugiés à développer des compétences sociales au sein de leurs établissements scolaires, en s'appuyant à la fois sur leurs ressources personnelles, mais aussi sur des supports environnementaux stimulants.

Les perspectives évoquées ont mis en évidence les insuffisances théoriques de la théorie de l'adaptation sociale de Boudon, laquelle met davantage l'accent sur le rôle des aptitudes individuelles, en occultant l'impact des inégalités sociales sur le processus

d'ajustement au choc culturel, ce qui aurait permis d'étendre le champ de l'étude et de la rendre plus pertinente.

Toutefois, sur le plan pédagogique, l'étude ouvre la réflexion sur l'idée d'utiliser les unités d'enseignement telles que l'éducation civique, l'histoire, la philosophie pour informer, sensibiliser les élèves hôtes sur les problématiques liées à la migration. Cette proposition présente le gain de promouvoir l'intégration sociale des réfugiés, et sert l'ambition politique d'une éducation inclusive à l'endroit des groupes minoritaires.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adler, P.S. (1972). *Culture shock and the cross-cultural learning experience*. In Readings in intercultural communication, (Vol. 2), (pp. 6-12). Regional Council for International Education, University of Pittsburgh.

Adler, P.S. (1975). *Transitional experience: An alternative view of culture shock*. *Journal of Humanistic Psychology*, 15 (4), 13-33.

Aitken, T. (1973). *The multinational man: The role of the manager abroad*. New York: Wiley.

Analyse ufapec, (2013). *Vivre l'adolescence, les rôles du groupe et de l'école*. P. 2/8, n° 10.13.

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 213 pp.

Bates, D.G. (2005). *Human Adaptive strategies: Ecology, Culture and Politic*, Toronto, Pearson Education.

Benard, B. (1999). *Applications of resilience: possibilities and promises*. In M.D. New York: klwwe Academic/Plenum.

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *La Construction sociale de la réalité*, Méridiens-Klincksieck, (The Social Construction of Reality,), Paris, Doubleday, Garden City.

Boudon, R. (1981). *L'intellectuel et ses publics : les singularités françaises*. in J.- REYNAUD D. et Grafmeyer Y (sous la dir.), *Français qui êtes-vous ? Des essais et des chiffres*, Paris, La Documentation française, p. 465-480. Édition, 1994.

Boudon, R., Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France : 4^e.

- Boudon, R. (1986). *Individualisme et holisme dans les sciences sociales*. in P. Birnbaum et J. Leca (sous la dir.), *Sur l'individualisme*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, p. 45-59.
- Boudon, R. (1992). *Le pouvoir social : variations sur un thème de Tocqueville*. in Revue des sciences morales et politiques. P.531-558. 54, p. 299-317.
- Boudon, R. (2002). *L'adaptation sociale*, in Encyclopaedia Universalis, Paris, Encyclopaedia Universalis France, 250-251.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2000). *Mode de vie collégiens et lycéens*. Paris: INRP.
- Bukowski, W.M., Brendgen, M. & Vitaro, F. (2007). *Peers and socialization: effects on techniques to measure friendship and popularity*. Journal of social and personal relationships. 485-488.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, PUF.
- Camilleri, C. (1993). *Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes*. In Psychologie clinique et interrogations culturelles. Paris, L'Harmattan.
- Citeau, J-P., Engelhardt-Bitrian, B. (1999). *Introduction à la psychosociologie, concepts et études de cas*. Armand Colin. Paris, Collection : U-Psychologie.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presses Université de Montréal. Collection Paramètres.
- Cohen-emerique, M. (2006). *Le choc culturel*. Antipodes n°145.
- Cortes, J. (2002). *Idéologie et didactologie des langues-cultures* dans BORG S. 2002, Du français langue étrangère au français langue internationale, SYNERGIES BRESIL N° 3, Revue de didactologie des langues-cultures, GERFLINT, Ed. Didier, Saô Paulo, P.P. 32-35.
- Cyrułnik, B. & Pourtois, J-P. (2001). *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J., (1995). *Besoins, défis et aspirations des adolescents*. Héritage. Collection : Parent guide.
- Duong, L. (2006). *Regards croisés sur les interactions sociales de l'élève d'origine immigrante à Montréal*. Mémoire de Maîtrise inédit, Université de Montréal. Montréal.

Ebaugh, H. R. F. (1988). *Becoming an ex. The Process of Role Exit*, the University of Chicago Press, Chicago-Londres.

Huberman, M. et Miles, A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur : Amazone France.

Jakubowicz, A. (2002). *L'adaptation psychologique*, in Encyclopaedia Universalis, Paris, Encyclopaedia Universalis France, 247-250.

Lahire, B. (2016). *SOCIALISATION, sociologie*, Encyclopædia Universalis. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie>.

Lamarck, J.B. (1809). *Philosophie zoologique* dans GF-Flammarion, Paris (1994).

Maccoby, E., Newcomb, T. & Hartley, E. (1958). *Readings in Social Psychology*. 3^eéd., New York.

Marx, E. (2001). *Breaking through culture shock: what you need to succeed in international Business*. London, Nicolas Brealey Publishing. P.241.

Masumbuku, J.R. (1993). *Les problèmes psychiques des réfugiés polonais en Allemagne*. In *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, 69-79. Paris : L'harmattan.

Mimche, H., Kom, D. & Meli, V. (2006). *Le droit à l'éducation : quelle effectivité pour les réfugiés au Cameroun ?* Colloque international « Education, violence et conflits en Afrique », Yaoundé.

Muchielli, A. (2009). *L'art d'influencer, analyse des techniques de manipulation*. Paris, Coll.U (Armand Colin).

Nagler, S.F. (1977). *Ego and vicissitudes of culture change: Proposed theory of culture shock*. Doctoral dissertation, Smith College.

Ndobo, A., Fleury-bahi, G., Gardair, E., Jeoffrion, C., & Daledalle, A. (2007). *Effets différenciés des processus d'identification au lieu et aux pairs en contexte scolaire*. In A. Florin & P. Vrignaud (Eds), les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales (183-199). Rennes : PUR.

Nguimfack, L. (2009). «*Renforcement du sentiment d'identité en thérapie familiale systémique chez les migrants africains en France*. Dans *Revue Cahiers Critique de Thérapie Familiale et de Pratique de Réseaux*, Numéro 42, 2009.

Oberg, K. (1954). *Culture shock*. Indianapolis, in Bobbs-Merrill Series in Social Sciences. www.smcm.edu/academics/internationale/pdf/cultureshockarticle.pdf [Consulta: 01-04-2008].

Oberg, K. (1960). *Adjustment to new cultural environments*. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.

Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Droz, 2^e éd. Augmentée.

Pires, A.P., (1997). *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, in Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*", Gaëtan Morin éditeur, pp. 113–169.

Prosen, S.S. (1980). *Ambiguity tolerance*. In R.H. Woody (Ed.), *Encyclopedia of clinical Assessment* (Vol. 1, pp. 463-472). San Francisco: Encyclopedia of Clinical Assessment.

Rhinesmith, S. H. & Hoopes, D. S. (1972). *The learning process in an intercultural setting*. In David S. Hoopes (Ed.), *Readings in intercultural communication* (Vol.2, PP. 22-26). Pittsburg, PA: Regional Council for international Education.NA.

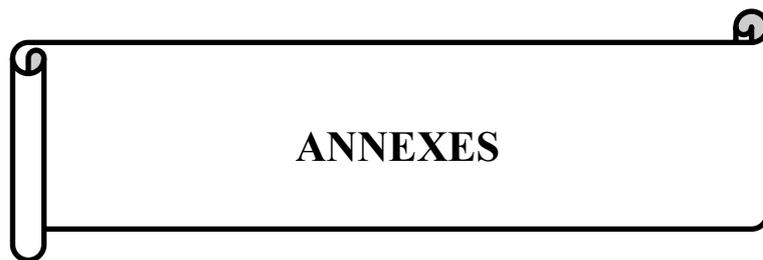
Rodriguez-tome, H., Jackson, S. & Bariaud, F. (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : PUF.

Sobrino, F., Cormon, F. (1789). *Dictionnaire français-espagnol-latin*.

Terrisse, B., Larose, F. (2001). *La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire de jeune enfant*. *Cahiers du centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement. Ecole/Famille : quelle médiation ?* XIV, P. 129-172.

Thibaudeau, C. (2006). *Mineurs étrangers isolés : l'expérience brutale de la séparation*. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* n° 64. 97,104.

- Torbiorn, I. (1982). *Living abroad: personal adjustment and personal policy in the overseas setting*. New York: wiley.
- Trudel, M., Puentes- Neuman, g., & Ntebutse, J-G. (2002). *Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque et la valeur heuristique du construit de résilience en éducation*. revue canadienne de l'éducation.
- Waters, E. & Sroufe, A.L. (1983). *Social competences as a developmental construct*. developmental review, 3(1), 79-97.
- Weaver, G. (1993). *Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress*. dans *effet d'un jeu de simulation sur l'apprentissage interculturel d'immigrés de divers groups ethniques*. Pargagnon y. (1999). Mémoire présenté à l'université du québec à trois-rivières.
- Werner, e.e., Smith, R.S. (1982). *vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New york: Cambridge university press.
- Werner, E.E. (1993). *Risk, resilience, and recovery: perspectives from the kauai Longitudinal study*. Development and psychopathology, 5, p. 503-515.
- Winkelman, M. (1994). *Culture shock and adaptation*. Journal of counseling and development, 73, pp. 121-127.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1999). *Resilience as paradox*. [www.projectresilience.com/resilience htm](http://www.projectresilience.com/resilience.htm).



ANNEXES

ANNEXE 1 : SYNTHÈSE DU GUIDE D'ENTRETIEN AVEC CINQ ADOLESCENTS REFUGIES SCOLARISES DU LYCEE BILINGUE DE NKOL-ETON YAOUNDE, DANS LE CADRE DU MEMOIRE DE FIN DE FORMATION EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER D'ORIENTATION PAR AVOULOU NDO LILIANE.

Le cas OB : 14 ans, sexe masculin, 4^{ème} Esp, enfant unique, RCA, père décédé, famille monoparentale, au Cameroun depuis 10 ans.

Thème 1 : Stratégies d'adaptation sociale

Sous-thème 1.1 : intégration au groupe social

Je suis venu au Cameroun étant petit, je ne m'en rappelle même pas. Je me suis senti bien accueilli par les camerounais. Je suis fier d'être centrafricain mais j'ai un peu les comportements des camerounais.

Sous-thème 1.2 : sentiment d'appartenance au groupe social

Ça ne me dérange pas d'être comme ça, j'ai grandi ici donc je suis un peu camerounais aussi. Je ne vois pas trop de différences entre mon pays et le Cameroun, tout ça est dans la tête.

Thème 2 : Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire

Sous-thème 2.1 : bonnes interactions avec les autres

J'ai beaucoup d'amis camerounais, on joue ensemble au foot, ou on étudie ensemble. Je suis dans les groupes d'étude le mercredi et le samedi. Je m'intéresse souvent aux filles, certaines sont gentilles et d'autres non. Comme je n'ai pas d'argent pour les appeler ou les inviter, je préfère rester seul. Je n'ai pas de petite amie, j'aurai bien aimé.

Sous-thème 2.2 : tolérance à l'ambiguïté

Je suis quelqu'un de calme qui ne parle pas beaucoup et qui fuis les problèmes. Moi je n'ai pas honte de qui je suis. Les camerounais sont des gens accueillants même comme il y en a qui provoquent, mais je ne les trouve pas méchants. Ce n'est pas sûr que ça aurait été mieux ailleurs.

Sous-thème 2.3 : accommodation à la nouvelle culture

Ça ne me fait pas peur de vivre ici, je suis déjà habitué et tout le monde sait que je suis centrafricain. J'aime également aller dans mon pays je me sens à l'aise là-bas.

ANNEXE 2 : SYNTHÈSE DU GUIDE D'ENTRETIEN AVEC CINQ ADOLESCENTS REFUGIES SCOLARISES DU LYCEE BILINGUE DE NKOL-ETON YAOUNDE, DANS LE CADRE DU MEMOIRE DE FIN DE FORMATION EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER D'ORIENTATION PAR AVOULOU NDO LILIANE.

Le cas JB : 16 ans, sexe féminin, 4^{ème} All, Rwanda, 2^{ème}/6 enfants, famille monoparentale, au Cameroun depuis 14 ans.

Thème 1 : Stratégies d'adaptation sociale

Sous-thème 1.1 : intégration au groupe social

Depuis que je suis petite on m'a toujours dit que je suis rwandaise et que je dois rentrer dans mon pays. Ça me fait mal, mais je ne peux plus rentrer, je me suis déjà habituée à rester au Cameroun. Je me sens camerounaise aujourd'hui, je ne connais rien du Rwanda, je ne suis jamais allée dans mon pays. Je parle comme une camerounaise, je fais tout comme les camerounais. Je ne connais même pas vraiment de rwandais.

Sous-thème 1.2 : sentiment d'appartenance au groupe social

Je ne sais rien du Rwanda, je ne m'en souviens même pas. Le frère de ma mère vit encore là-bas, et mes grands-parents sont tous morts, je n'ai plus personne là-bas, je vais donc y retourner pour faire quoi ? Pour voir qui ? il vaut mieux que je reste me battre au Cameroun, c'est le seul pays que je connaisse.

Thème 2 : Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire

Sous-thème 2.1 : bonnes interactions avec les autres

Je n'ai pas confiance aux camerounais et je ne côtoie pas vraiment de rwandais, chacun s'occupe de ses propres problèmes. Les camerounais sont très hypocrites, ils aiment se moquer des autres, je me méfie d'eux. Je n'ai pas d'amis, que des camarades. Je ne supporte pas les camerounais. ils sont très hypocrites, moqueurs, malhonnêtes, et envieux de la réussite des autres, Je ne m'intéresse pas aux garçons et je ne sors jamais. Si je vais me balader, qui va rester surveiller mes petits frères ?

Sous-thème 2.2 : tolérance à l'ambiguïté

Je ne supporte toujours pas les moqueries et les remarques, quand j'étais à l'école primaire c'était plus dur.

Sous-thème 2.3 : accommodation à la nouvelle culture

Je me sens tellement mal que je passe des mois sans voir mes menstrues et je ne peux en parler à personne. Je ne peux pas aller à l'infirmerie parce que je n'ai pas confiance, et je ne peux rien dire à mon père parce qu'il a déjà suffisamment de problèmes comme ça, et ma mère ne vit plus avec nous. Je suis seule avec mes problèmes (larmes). Je ne suis pas quelqu'un qui parle vite avec les autres, les gens m'ont fait trop de mal avec leurs critiques. Je ne parle pas de ma vie aux gens, ça me fait honte. Je sais que je ne vauds rien, je ne suis bonne qu'à l'école, le reste de ma vie est triste.

ANNEXE 3 : SYNTHÈSE DU GUIDE D'ENTRETIEN AVEC CINQ ADOLESCENTS REFUGIES SCOLARISES DU LYCEE BILINGUE DE NKOL-ETON YAOUNDE, DANS LE CADRE DU MEMOIRE DE FIN DE FORMATION EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER D'ORIENTATION PAR AVOULOU NDO LILIANE.

Le cas SB : 18 ans, sexe féminin, Tle A4, 3^{ème}/ 10 enfants, Congo, famille monoparentale, au Cameroun depuis 12 ans.

Thème 1 : Stratégies d'adaptation sociale

Sous-thème 1.1 : intégration au groupe social

Je ne dis pas que je suis congolaise, je veux bien rentrer au Congo mais ma mère va faire comment pour trouver du travail, et je suis déjà habituée à rester ici. Je veux connaître mon pays et ne plus me sentir une étrangère. Ça me plaît de parler ma langue avec mes frères.

Sous-thème 1.2 : sentiment d'appartenance au groupe social

je suis mal à l'aise quand les camerounais parlent l'éwondo, le bamiléké ou le bassa devant moi, je me dis que c'est pour montrer qu'ils sont chez eux ou bien pour se moquer de moi parce que je ne comprends pas la langue.

Thème 2 : Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire

Sous-thème 2.1 : bonnes interactions avec les autres

Les camerounais m'ont fait trop de mal, comme si être congolaise ou différente était quelque chose de mauvais (sanglots). Il est vrai qu'ici j'ai au moins l'espoir pour mon avenir par mes études. Je n'ai que deux amies d'enfance et c'est ma mère qui me les a présentées, les autres ne sont que des camarades pas des amis. je me sens mal à l'aise quand un garçon vient vers moi, moi je joue encore à la poupée avec mes deux amies. Les camarades disent que je suis quelqu'un de lâche et qui ne sait pas prendre de décisions. Moi j'étudie toujours seule et je ne suis dans aucun club

Je suis quelqu'un de timide et qui ne parle pas facilement aux gens. J'ai toujours honte ou peur, je ne sais pas toujours pourquoi. Je n'aime pas me faire remarquer parce que je ne suis pas comme les autres filles, elles sont belles, elles ont des téléphones de grande marque et de jolis habits. Je ne suis pas prête pour avoir un petit ami et je suis sûre qu'il me fera des remarques tout le temps parce que je suis congolaise.

Sous-thème 2.2 : tolérance à l'ambiguïté

J'ai toujours peur qu'on se moque de moi et qu'on m'appelle encore la congolaise. C'est moins stressant que lorsque j'étais petite, je pleurais tout le temps, j'essaie de m'habituer mais c'est toujours dur

Sous-thème 2.3 : accommodation à la nouvelle culture

Je veux bien rentrer au Congo mais ma mère va faire comment pour trouver du travail, et je suis déjà habituée à rester ici. Moi je n'ai pas d'accent ni congolais pas vraiment camerounais, les gens me trouve bizarre et moi aussi je sens que je ne suis originaire de nulle part en fait.

DANS LE CADRE DU MEMOIRE DE FIN DE FORMATION EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER D'ORIENTATION PAR AVOULOU NDO LILIANE.

Le cas AB : 20 ans, sexe féminin, 1^{ère} A4, 2^{ème}/ 4 enfants, Tchad, famille biparentale, au Cameroun depuis 5 ans.

Thème 1 : Stratégies d'adaptation sociale

Sous-thème 1.1 : intégration au groupe social

Moi je parle comme une étrangère, mais comme il y a beaucoup de langues au Cameroun, on croit toujours que je suis peut-être du nord. Je sais que je suis tchadienne, et je ne vais pas devenir camerounaise d'un coup. Je me suis habituée aux gens, je ne peux pas repartir au Tchad après tout ce qui est arrivé à ma famille. Je préfère rester ici.

Sous-thème 1.2 : sentiment d'appartenance au groupe social

Je suis quelqu'un qui aime bien parler aux gens et rigoler avec les autres, je m'accepte comme je suis. Je ne parle pas de ma vie aux gens, je ne veux pas les moqueries ou la pitié, j'essaie de m'habituer. En plus, je n'ai pas de jolis vêtements et les jolies chaussures comme les autres filles, je risque de me sentir mal à l'aise, je reste donc chez moi.

Thème 2 : Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire

Sous-thème 2.1 : bonnes interactions avec les autres

J'ai des amis à l'école avec qui je m'entends bien, et il n'y a pas de problèmes parce que je suis tchadienne, mais si je leur dis que je ne peux pas sortir avec eux, ils ne comprendraient pas mes raisons, alors parfois je préfère ne rien dire sur ma vie. Je suis dans le club lecture à l'école et je travaille dans les groupes d'étude avec les camarades. J'ai eu un petit ami camerounais il n'y a pas longtemps, je ne lui ai pas dit tout de suite que j'étais une réfugiée. Tout s'est arrêté parce que je ne peux jamais sortir, je n'ai pas d'argent pour sortir et être jolie comme les autres filles. C'est mieux que je reste seule, et que je me concentre sur mes études, si je tombe enceinte en plus, mon père ne me pardonnera jamais.

Sous-thème 2.2 : tolérance à l'ambiguïté

Je ne dis pas toujours que je suis tchadienne sinon les gens te regardent bizarrement, il y'avait trop de moqueries au début, j'avais même peur de sortir ou de parler aux gens par crainte qu'ils sachent que je suis une étrangère. C'est toujours dur aujourd'hui, les gens se moquent mais je me suis un peu habituée maintenant. Les camerounais taquinent beaucoup mais je ne pense pas qu'ils soient méchants.

Sous-thème 2.3 : accommodation à la nouvelle culture

Je suis quelqu'un qui aime bien parler aux gens et rigoler avec les autres, mais avec la vie qui est dure c'est facile d'être triste. Je m'accepte comme je suis, il y a des camerounais qui vivent comme moi voire pire que moi. A la maison on parle notre langue et même dehors seulement je ne raconte pas mon histoire, les gens me regardent toujours bizarrement après.

**ANNEXE 5 : SYNTHÈSE DU GUIDE D'ENTRETIEN AVEC CINQ ADOLESCENTS
REFUGIÉS SCOLARISÉS DU LYCÉE BILINGUE DE NKOL-ETON YAOUNDE,**

DANS LE CADRE DU MEMOIRE DE FIN DE FORMATION EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER D'ORIENTATION PAR AVOULOU NDO LILIANE.

Le cas BB: 20 ans, sexe masculin, 1^{ère} C, 2^{ème}/ 2 enfants, RCA, père décédé, famille monoparentale, au Cameroun depuis 2 ans.

Thème 1 : Stratégies d'adaptation sociale

Sous-thème 1.1 : intégration au groupe social

Je reste un centrafricain, je ne vais pas changer. Le Cameroun, j'espère que je vais partir de là un jour mais je ne sais pas où aller. Quand tu côtoies les camerounais ça finit toujours dans les problèmes, pour eux seul l'argent compte et ils sont malhonnêtes. Je ne suis pas dans mon pays. J'aurai toujours tort, je préfère éviter les ennuis et ne pas me frotter aux camerounais.

Sous-thème 1.2 : sentiment d'appartenance au groupe social

Je suis comme un esclave au Cameroun, je ne peux rien faire de bon, ni me défendre. C'est comme si ma vie ne m'appartient plus. Je ne suis pas heureux, je suis même très en colère contre tout le monde et surtout contre Dieu.

Thème 2 : Ajustement au choc culturel chez les adolescents réfugiés du secondaire

Sous-thème 2.1 : bonnes interactions avec les autres

Je n'ai pas d'amis et franchement je ne veux même pas en avoir. Je ne fais rien à l'école. Je ne fréquente aucune fille, elles ne m'intéressent pas en ce moment, en plus je n'ai pas d'argent, je vais leur offrir quoi ? Elles vont me mépriser.

Sous-thème 2.2 : tolérance à l'ambiguïté

Je n'accepte pas leurs moqueries et j'ai parfois pensé à porter plainte mais je ne sais pas où aller. Je préfère éviter les ennuis et ne pas me frotter aux camerounais.

Sous-thème 2.3 : accommodation à la nouvelle culture

Je parle mon patois avec ma mère et ma sœur, ça ne me fait rien de ne pas comprendre ce que disent les camerounais dans leurs langues puisqu'on se parle en français et tout ça n'est pas important dans ma situation

