

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

ÉDUCATIVE

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE (CRFD)

ENSCIENCES HUMAINES, SOCIALES

ET EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL ENGINEERING

POST GRADUATE SCHOOL FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

Sciences de l'Éducation

ÉDUCATION À LA RÉSILIENCE ET NIVEAU D'ADAPTATION SCOLAIRE DES ENFANTS REFUGIES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : CAS DES ÉLÈVES RÉFUGIÉS CENTRAFRICAINS À L'EST DU CAMEROUN

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme
de
Master en Sciences de l'Éducation et Ingénierie Éducative

Par : **NDJIP KWÉDI Cathérine**
Licence en Psychologie

Sous la direction de
Professeur FOZING Innocent
Maître de conférences

Année Académique : 2017



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES GRAPHIQUES.....	vii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	ix
LISTE DES ANNEXES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	6
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	19
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	91
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	92
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	106
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	107
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS	140
CONCLUSION GÉNÉRALE	156
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	159
ANNEXES	164
TABLE DES MATIÈRES	172

À

Mes chers enfants

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail de recherche n'aurait pu être possible sans la contribution de certaines personnes. Je tiens donc à adresser mes remerciements et ma reconnaissance aux personnes suivantes :

- Au Professeur Fozing Innocent, mon Directeur de recherche, qui malgré ses multiples responsabilités, a, de par sa disponibilité, sa bienveillance et ses conseils, accepté de diriger ce travail, qu'il trouve ici, l'expression de ma gratitude ;
- À tous les enseignants du Centre de Recherche de Formation Doctorale en Sciences de l'Éducation et Ingénierie éducative de l'Université de Yaoundé I, pour la qualité de l'encadrement à nous offerte durant la formation. Nous leur adressons toute notre reconnaissance ;
- Aux enseignants des Écoles publiques de Garoua-boulai qui ont participé à l'étude, nous fournissant toutes les informations donc nous avons besoin. Le partage de leur expérience a été une source d'enrichissement personnel ;
- À ma fille Ndjock Augustine Paola qui après avoir fait son stage dans le camp des réfugiés dans le cadre de la rédaction de son mémoire de Master en coopération au développement et action humanitaire, a été pour moi une source d'inspiration pour la réalisation de ce travail ;
- À tous mes camarades de Master2 particulièrement : Choupo Ferdinand notre Délégué de promotion, Meyo Dorothée Germaine Danielle, Azambou Florette, Demgne Sidoline, pour leur contribution intellectuelle et les échanges fructueux pour la réussite de cette recherche ;
- À M. Feulefack Jean Marie pour l'aide qu'il m'a apporté à la réalisation de la partie statistique de ce mémoire ;
- À Mme Boum Éveline Yvette Renée Claire, pour sa contribution morale, financière qu'elle m'a apportée à la réalisation de ce travail.
- À tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail de quelque manière que ce soit, j'exprime ma sincère reconnaissance.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : Tableau synoptique	88
Tableau N°2 Répartition des enseignants dans les quatre groupes scolaires	95
Tableau N° 3 Constitution de l'échantillon	96
Tableau : 4 Tableau synoptique	104
Tableau 5 : Distribution des enquêtés par sexe	107
Tableau 6 : Distribution des enquêtés selon l'expérience professionnelle des enseignants....	108
Tableau 7 : Distribution des enquêtés selon le niveau de réussite des élèves.....	109
Tableau 8 : Distribution des Enquêtés selon le niveau de fréquentation des élèves.....	110
Tableau 9 : Distribution des enquêtés selon le comportement que l'enseignant a observé sur les élèves	111
Tableau 10 : Appréciation du niveau d'adaptation des enfants réfugiés	112
Tableau 11 : Distribution des enquêtés selon la façon dont ils accueillent les nouveaux enfants réfugiés à l'école	113
Tableau 12 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant fait des compliments et les éloges sur le travail des élèves	113
Tableau 13 : Distribution des enquêtés selon qu'ils essaient de sourire et de poser un regard positif sur les élèves	114
Tableau 14 : Distribution des enquêtés selon qu'il fait recours à l'humour et tente de faire rire les élèves	115
Tableau 15 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant établit un climat de confiance avec les élèves	115
Tableau 16 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant crée un lien positif en démontrant de l'intérêt pour ces élèves	116
Tableau 17: Distribution des enquêtés selon qu'ils encouragent et félicitent les élèves qui partagent leurs vécu et émotions	116
Tableau 18: Niveau de satisfaction par rapport à l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés	117
Tableau 19 : Répartition des enquêtés selon que l'enseignant multiplie des occasions de jeux	118
Tableau 20 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant introduit les activités et projets favorisant la réussite de tous	119

Tableau 21 : Distribution des enquêtés selon que l’enseignant crée des liens d’amitié entre nouveaux et anciens élèves	119
Tableaux 22 : Distribution des enquêtés selon que l’enseignant multiplie des travaux en groupe	119
Tableau 23: Niveau de satisfaction par rapport à la capacité de l’enseignant à créer des liens affectifs entre les enfants réfugiés et les autres élèves de l’école	120
Tableau 24 : Renseignements sur le pays d’origine des élèves réfugiés.....	121
Tableaux 25 : Répartition des enquêtés selon qu’ils cherchent à connaître quelques mots de la langue maternelle de ces enfants.....	121
Tableau 26 : Distribution des enquêtés selon que l’enseignant fourni l’information à ses collègues sur le comportement des élèves	121
Tableau 27 : Distribution des enquêtés selon que les enseignants participent aux rencontres de formation et d’information	122
Tableau 28 : le degré de satisfaction à l’égard de la communication qui existe entre l’enseignant et les autres intervenants à l’école	122
Tableau 29: Distribution des enquêtés selon que les parents se rapprochent des enseignants face aux difficultés des enfants	123
Tableau 30 : Distribution des enquêtés selon que l’enseignant organise des rencontres avec les parents d’enfants réfugiés	123
Tableau 31 : Distribution des enquêtés selon qu’ils rencontrent les obstacles à la communication avec les parents	123
Tableau 32 : Distribution des enquêtés selon que les parents s’impliquent à la prise de décision à l’école	124
Tableau 33 : Le degré de satisfaction à l’égard de la relation entre l’enseignant et les parents d’enfants réfugiés.....	124
Tableau 34 : Synthèse des réponses issues des directeurs d’école des quatre groupes scolaire concernant la mise en place d’une éducation à la résilience	127
Tableau 35: Distribution des effectifs observés entre l’établissement des liens d’attachement de l’enseignant avec les enfants réfugiés et le niveau d’adaptation des enfants réfugiés.....	131
Tableau 36: Application numérique de Khi-deux de l’hypothèse 1	131
Tableau 37 : Distribution des effectifs observés entre l’établissement des liens affectifs entre les élèves par l’enseignant et le niveau d’adaptation des enfants réfugiés	132
Tableau 38 : Calcul du khi-carré de HR2	133

Tableau 39: Distribution des effectifs observés entre l'établissement des liens de l'enseignant avec les autres intervenants de l'école et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire	134
Tableaux 40 : Calcul du khi deux pour l'hypothèse N°3	135
Tableau 41 : Distribution des effectifs observés entre l'établissement de liens des enseignants avec les parents d'élèves d'une part et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés d'autre part	136
Tableau 42: Calcul du khi-carré de HR4	137
Tableau 43 : Récapitulatif des hypothèses testées	138

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 : Distribution des enquêtés selon leur statut professionnel	108
Diagramme 2: Distribution des enquêtés selon l'expérience professionnelle des enseignants	109
Diagramme 3: Distribution des enquêtés selon le niveau de réussite des élèves	110
Diagramme 4: Distribution des enquêtés par rapport à la demande d'aide des élèves face aux difficultés	112
Diagramme 5: Distribution des enquêtés selon qu'ils essaient de sourire et de poser un regard positif sur les élèves	114
Diagramme 6: Niveau de satisfaction par rapport à l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés	117
Diagramme 7: Répartition des enquêtés selon que l'enseignant multiplie des occasions de jeux	118
Diagramme 8: Niveau de satisfaction par rapport à la capacité de l'enseignant à créer des liens affectifs entre les enfants réfugiés et les autres élèves de l'école	120
Diagramme 9: le degré de satisfaction à l'égard de la relation entre l'enseignant et les parents d'enfants réfugiés	125

LISTE DES SIGLES ET ACCRONYMES

APEE : Association des parents d'élèves et enseignants
ASSEJA : Association Enfants, Jeunes et Avenir.
CAPIEMP : Certificat d'aptitude d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire
CRC : Croix Rouge Camerounaise
CEP : Certificat d'Étude Primaire
CRTV : Cameroon Radio Television
DSSEF : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation
ENIEG : École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ETAPES : Espaces Temporaires d'Apprentissages et de Protection de l'Enfant
EPT : Éducation Pour Tous
FIRC : Fédération Internationale des Sociétés de la Croix Rouge et du Croissant Rouge
HG : Hypothèse Générale.
HR : Hypothèse de Recherche
HCR : Haut Commissariat des Réfugiés
IAEB : Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base
IC : Instituteur Contractualisé
IEMP : Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire
IRD : Institut de Recherche pour le Développement
MP : Maître des Parents
Ndlr : Nombre de degré de liberté
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
UNAPED : Unité d'Animation Pédagogique
UNHCR : Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
UNICEF : Fond Des Nations Unies pour l'Enfance
UNESCO : Organisations des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture.
VD : Variable dépendante
VI : variable indépendante
ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur le thème : « éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire : cas des enfants réfugiés centrafricains dans la région de l'EST Cameroun ». Nous sommes partis du constat selon lequel les enfants réfugiés centrafricains admis dans les écoles primaires présentaient d'énormes difficultés à s'adapter à l'école, ceci, malgré la politique d'inclusion instituée par les pouvoirs publics et les organisations internationales. Ainsi, parmi les facteurs susceptibles de créer ce malaise, nous nous sommes orientés dans le champ de la psychopédagogie et interactionniste et avons formulé la question suivante : existe-t-il un lien significatif entre l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire ? L'objectif principal était de vérifier qu'il existe un lien significatif entre l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire. Pour y parvenir, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle l'éducation à la résilience a une relation significative avec le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons entrepris une démarche axée sur trois étapes : la 1^{ère} étape a consisté à la justifier au travers des travaux antérieurs et des théories explicatives. La 2^{ème} étape a consisté à définir les éléments de la méthodologie utilisée. Ainsi, c'est une recherche à visée corrélative, et nous avons privilégié la démarche quantitative et qualitative. Ainsi, à l'aide d'un questionnaire et d'un guide d'entretien, nous avons collecté respectivement les données auprès de 38 enseignants titulaires de classe et quatre directeurs des quatre écoles publiques du centre ville de Garoua-boulai. La 3^{ème} étape a consisté à l'analyse de ces résultats à travers le khi-deux pour montrer le degré de liaison qui pouvait exister entre les deux variables, et à les interpréter. À la suite de cette analyse, les résultats nous ont permis de confirmer l'hypothèse de départ. Ce qui nous amène à conclure que les pratiques psychoaffectives et interactionnistes sont insuffisantes ou presque inexistantes. L'enfant traumatisé par la guerre a besoin d'un entourage sécurisant, compétent, motivant et contenant, pour qu'il s'inscrive dans un processus de résilience scolaire. Cependant, cette résilience avec tous les facteurs protecteurs ne se trouve pas bien reconnue par les écoles.

Nous avons suggéré aux pouvoirs publics de mettre sur pied un programme spécifique de formation continue des enseignants susceptibles de favoriser chez eux des pratiques psychoaffectives qui feront d'eux de véritables tuteurs de résilience. Car l'éducation à la résilience ne sera possible que si les enseignants sont suffisamment outillés pour répondre aux besoins des enfants réfugiés avec leurs multiples difficultés.

ABSTRACT

The present thesis is titled « education to the resilience and adaptation of refugee children in Primary schools: the case study of refugee children from the Central African Republic in government primary schools in the East Cameroon ». It was noticed that, despite the efforts made by the government of Cameroon and the international organisations to apply the social inclusion policy of integrating refugee children in the primary schools, most of them drop out or fail to adapt in schools. To conduct our research we elaborated the following question: Is there a significant link between education to resilience and the adaptation of refugee children in the primary schools? This psych-pedagogical and interactionist orientation aimed at showing that there is a significant connection between education to resilience and the adaptation of refugee children in primary schools. Thus the following general hypothesis: there is a significant link between education to resilience and the adaptation of refugee children in the primary school. To test this hypothesis, we used a three step-approach: The first step consisted in justifying that link through theories. The second step consisted in defining some elements of the methodology used. This means that our research work is mainly correlative. We opted for quantitative and qualitative methods. We carried out the survey with a questionnaire and an interview guide. Our respondents are 38 teachers and 4 head-teachers in the four government primary schools of Garoua-Boulai town. The third step consisted in analysing these results through statistic tool, the Chi-square test, in order to show the extent to which there is a bond between the two variables and in interpreting the results.

These findings allowed us to conclude that psycho-affectivity practices are insufficient or almost inexistent. Children traumatised by war need a secure, competitive and motivating environment so that they can fit in the process of school resilience. However, this resilience, with all the protective factors is not well known by school staffs.

We suggested to the Government to introduce a specific programme of in-service training and refresher courses for teachers in order to promote some psycho-affectivity practices, which will transform them as the true instructors of resilience. Education to resilience will be possible if teachers are sufficiently tooled to answer of the needs of refugee children.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La prolifération des conflits armés et les troubles dans le monde ont entraîné des déplacements massifs des populations hors de leurs frontières nationales. Ainsi, dans les régions d'Afrique centrale et des grands lacs, on assiste à de nouvelles crises de déplacements. Parmi celles-ci, nous notons le déplacement des réfugiés centrafricains au Cameroun. Les régions de l'Est et de l'Adamaoua connaissent un afflux de réfugiés en provenance de la RCA suite à des flambées de violences depuis 2013. D'après le Rapport Inter agence (Mai 2015), le nombre total des réfugiés enregistrés en 2014 était de 139833, dont près de 63645 sont dans les sites de relocalisation et dans les villages d'accueil, soit plus de 50 % se situant en dehors des prises en charge. Les enfants représentent 57 % des réfugiés et sont en majorité scolarisables. À cet effet, le gouvernement Camerounais et ses partenaires multiplient des stratégies pour leur assurer une éducation de base appropriée, et facilitent l'accès de tous à l'école quelque soit le cycle. Une fois qu'ils sont recensés, ils sont directement admis dans les écoles publiques et l'inspection d'arrondissement de Garoua-Boulai dénombre 3561 élèves inscrits en 2014 (Rapport de rentrée de l'IAEB de Garoua-boulai 2015-2016).

D'après la Déclaration du Millénaire de l'organisation des Nations Unies (2000), adoptée par l'Assemblée Générale, les enfants partout dans le monde, garçons et filles ont à égalité accès à tous les niveaux d'éducation. Un des objectifs du millénaire pour le développement est d'assurer l'éducation primaire pour tous. Ce qui signifie que l'État a une obligation de mettre en place un système éducatif qui ait un nombre suffisant d'écoles, de veiller à éradiquer les motifs de discrimination interdits par les instruments internationaux. Il doit assurer l'accessibilité en éliminant tous les obstacles à l'accès à l'éducation pour tous les enfants d'âge scolaire sans discrimination.

Par ailleurs, d'après la Convention des droits de l'enfant (1989), l'éducation est un droit garanti par les États. Elle a pour objectif de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement mental et physique, dans toute la mesure de leurs potentialités. Elle vise également à préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société dans un esprit de compréhension de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes autochtones.

La loi de l'orientation (1998) dans son Article 4 stipule que l'enseignant est le principal garant de l'éducation. À ce titre, il a le droit à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. D'après cette même loi, l'une des missions assignées est la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, la

quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat. Améliorer l'accès en réduisant les disparités de toutes sortes dans l'enseignement primaire.

Le DSSEF (2013-2020), dans sa recherche des stratégies pour lutter contre les disparités et les abandons, parmi les mesures prises, prévoit la répression des comportements non souhaitables des enseignants dont on peut penser qu'ils nuisent aux enfants, d'autant plus qu'ils sont pauvres. La réalisation d'études sur les obstacles à la rétention des enfants les moins riches au primaire et au secondaire.

On constate qu'en dépit des efforts consentis par le gouvernement camerounais et les ONG d'assurer l'éducation des enfants réfugiés centrafricains, ces derniers manifestent des comportements d'inadaptation à l'école primaire dès leur insertion. Comportement qui se traduit par les retards, l'absentéisme, les mauvaises notes, la violence, le repli sur soi.

Ainsi, il est évident de reconnaître que c'est difficile de garantir une vie épanouie et une reprise normale du rythme scolaire par les enfants qui ont vécu l'inhumanité, les massacres de la guerre. Les événements traumatiques qu'ont vécus ces enfants pourraient avoir des répercussions psycho-sociales sur ces enfants. Tel se présente la situation de la majorité des enfants réfugiés centrafricains admis dans les écoles primaires publiques dans la zone de l'Est Cameroun.

Cependant, les enfants qui ont été victimes du même événement traumatique ne vont pas tous développer ce traumatisme. Certains vont plutôt y résister, d'où la notion de résilience, qui désigne l'aptitude à résister aux chocs. Nous la définissons comme étant la capacité pour une adaptation réussie, un fonctionnement positif, ou la compétence malgré un stress sévère.

La notion de résilience qui sous-tend notre étude voit le jour suite aux travaux de Boris Cyrulnik et al (1999, 2001, 2002, 2003), qui a défini cette notion comme étant la capacité d'une personne, d'un groupe, de se développer bien, de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'évènements déstabilisants, de traumatismes sérieux, graves ou de conditions de vie difficiles.

Par ailleurs, pour faire face à cette situation déstabilisante, l'enfant qui ne possède pas cette aptitude à résister au choc et à s'adapter, a besoin de bénéficier des facteurs protecteurs internes et externes que l'entourage, représenté par la famille et l'école, lui assure. Il s'agit d'un environnement et d'un soutien sécurisants qui contribuent à son épanouissement et qui l'aide à faire face à une adaptation réussie.

La situation de la majorité des enfants réfugiés centrafricains à l'école, qui sont les plus vulnérables au traumatisme, nous a poussé à entreprendre cette étude et de faire face à ce

thème. L'inadaptation des élèves peut être analysée sous plusieurs angles : méthodes pédagogiques, aptitudes de l'élève, le système éducatif. Cette recherche est orientée sous l'angle psychopédagogique et interactionniste sur un facteur, l'éducation à la résilience et pose la problématique suivante : comment l'école, ce milieu de vie et de socialisation, répond-elle aux attentes et aux besoins des élèves qui, après avoir fui leur pays à cause de la guerre, ne sont plus les mêmes ? C'est pour mieux cerner cette situation que nous avons entrepris de mener une étude sur le thème intitulé : « **Éducation à la résilience et niveaux d'adaptation scolaire des enfants réfugiés : cas des élèves réfugiés centrafricains à l'Est du Cameroun.** » l'analyse des éléments de l'attachement, des liens affectifs, des échanges relationnels entre enseignants et élèves, entre enseignants et les autres intervenants de l'école, et l'implication des parents réfugiés est le centre de ce travail. Nous aurons pour modèle de référence théorique la théorie de l'attachement de Guedeney, la théorie de du développement humain de Brofenbrenner.

Pour entrer en profondeur dans cette analyse, cette recherche s'articulera autour de trois grandes parties :

Dans la première partie, intitulée cadre théorique de l'étude, nous évoquerons tout d'abord le contexte historique et présent de la situation des enfants réfugiés et surtout le problème de scolarisation lié à leur adaptation en milieu scolaire ordinaire. Ensuite, l'accent sera mis sur les facteurs de la résilience en milieu scolaire.

Dans la seconde partie consacrée au cadre méthodologique de l'étude, nous évoquerons la méthodologie adoptée pour mener cette recherche à partir de la question principale en présentant entre autres les instruments utilisés et l'échantillon qui ont servi de cadre.

Le cadre opératoire qui constitue la troisième partie sera le lieu d'une part de la présentation et de l'analyse des résultats, et d'autre part, de l'interprétation de ces résultats et des suggestions.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre présente le problème qui est au centre de nos préoccupations. Il est question de construire l'objet de recherche en déterminant le contexte de l'étude, la formulation et position du problème, les objectifs de l'étude, son intérêt, la détermination du cadre conceptuel et contextuel.

1- 1 Contexte de l'étude

La Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous, tenue en 1990 à Jomtien a adopté une Déclaration visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux dans tous les pays. Au Forum mondial de l'éducation tenu en 2000 à Dakar, les nations du monde se sont engagées à la réalisation des six objectifs afférents à la dite déclaration. Il s'agit entre autres, de développer et d'améliorer sur tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants vulnérables et défavorisés. De faire en sorte que tous les enfants en difficultés et ceux appartenant à des minorités ethniques aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire de qualité et de le suivre jusqu'à son terme. D'améliorer sous tous ses aspects, la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous les résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante. L'un des Objectifs du Millénaire pour le Développement porte sur l'accès de tous à l'éducation primaire universelle.

Au niveau du Cameroun, la loi de l'Orientation de 1998 dans son article 9, stipule que l'école primaire est obligatoire. Ainsi, le gouvernement s'atèle à rendre effectif la scolarisation de tous les enfants en âge scolaire à travers la création des écoles dans toutes les régions du pays et notamment dans les zones d'éducation prioritaire. Par ailleurs, l'exclusion des frais de scolarité au niveau du primaire est une mesure qui tend à encourager l'accès à l'éducation de tous les enfants. La formation des enseignants et la répartition de ces derniers chaque année dans tout le territoire notamment dans les zones prioritaires d'éducation est un aspect du souci que manifeste le gouvernement pour rendre possible l'éducation.

Le deuxième objectif spécifique du Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (DSSEF 2013) souligne d'améliorer l'accès tout en réduisant les disparités de

toutes sortes dans l'enseignement primaire. Pour atteindre cet objectif, le DSSEF propose plusieurs stratégies, parmi celles ci, la construction et la réhabilitation des salles de classe, la construction d'écoles complètes représentant environ 1500 salles de classe par an. La contractualisation des maîtres des parents et le recrutement des nouveaux enseignants est l'une des stratégies. L'objectif de celle-ci est de recruter tous les enseignants exerçant comme maîtres des parents jusqu'en 2017 afin qu'aucune école publique n'expose plus les familles à des charges de salaires. Prendre des mesures spécifiques en faveur des zones d'éducation prioritaire, dénomination utilisée pour désigner les régions qui accusent un retard dans la scolarisation en général par rapport aux valeurs nationales. Ainsi, d'après les statistiques du MINEDUB (2011), le taux de disparité est de 113% sur 110,8% du taux national. Par ailleurs, le DSSEF prévoit que l'affectation des nouveaux enseignants recrutés dans ces zones qui en ont le plus besoin sera favorisée par des compléments salariaux incitatifs, des logements d'astreinte dans les zones qui le requièrent, des mesures de carrière. Réduire la taille des salles de classe pour réduire les effectifs pléthoriques de certaines classes, effectifs qui constituent un facteur d'inégalité qui contribue aux abandons et perturbe considérablement les apprentissages. Le ratio élève/maître moyen national de 54 dissimule bien des disparités dans ce domaine avec les classes qui accueillent dans certaines écoles plus de 100 élèves.

Une autre stratégie est de prendre des mesures pédagogiques de lutte contre les disparités et les abandons, parmi tant d'autres, le Gouvernement entend réprimer des comportements non souhaitables des enseignants dont on peut penser qu'ils nuisent aux enfants, d'autant plus que ceux-ci sont pauvres. La réalisation d'études sur les obstacles à la rétention des enfants les moins riches devront être encouragées. Développer un programme en faveur de l'éducation inclusive concernant l'accompagnement, le traitement du handicap aux fins d'étudier les possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire. Des modules spécifiques sont développés dans le programme de formation initiale des formateurs dans le but de favoriser une meilleure connaissance des handicaps et d'outiller les enseignants à l'identification des handicaps les plus ordinaires ainsi qu'aux modalités de leur encadrement. Par ailleurs, les modules de formation devront contribuer à développer l'esprit de solidarité et les valeurs d'humanismes chez les enseignants.

Situation des écoles avec l'arrivée des réfugiés centrafricains

L'accès à l'éducation se fait beaucoup plus ressentir avec l'arrivée massive des enfants réfugiés en provenance de la République centrafricaine. On observe à travers les médias, une

forte entrée des enfants réfugiés au Cameroun dans les régions de l'extrême-Nord, de l'Adamaoua et de l'Est, de suite des guerres.

En effet, la guerre civile en Centrafrique parmi tant d'autres dans le monde a occasionné de multiples déplacements des personnes parmi lesquelles les enfants. Environ 212000 personnes ont fui leur foyer pour vivre dans les conditions désespérées dans la brousse profonde du Nord de la RCA.

D'après les sources du HCR, en général, le nombre d'enfants réfugiés est allé croissant de 2006 à 2008 : soit 17798 en 2006 recensés sur le territoire Camerounais et ce chiffre a presque triplé et se situe à 45317 en 2008. Parmi les réfugiés, on dénombre 4867 et 14402 enfants de moins de 5 ans en 2006 et en 2008 respectivement. Le nombre d'enfants réfugiés recevant une formation quelconque était de 44 en 2008. Les efforts ont été consentis pour assurer la scolarisation des enfants de 6 à 11ans ce qui correspond à la scolarisation des enfants à l'école primaire. Toutefois, le niveau de scolarisation reste faible, soit 46,3%.

Les statistiques au 29 Avril 2014 selon le Rapport inter agence, montrent que depuis le mois de Janvier, il y a eu 106.885 réfugiés. 43.500 vivent dans les sites, 57268 restaient encore à la frontière, dans les familles d'accueil. 57% sont des enfants, 52% sont de sexe féminin, 97% sont les musulmans. Cependant, le Rapport relève comme défi, la faible capacité d'accueil des écoles publiques des zones d'accueil des réfugiés, et l'insuffisance d'enseignants qualifiés tant dans les ETAPES que dans les écoles locales. Par ailleurs, Le Rapport inter agence du 12 Octobre 2014, présente la situation dans le domaine de l'éducation ainsi qu'il suit : dans les camps de Gado et Lolo, on dénombre 6943 enfants, soit 4043 garçons, 2900 filles sont enregistrés dans les Espaces Temporaires d'Apprentissages (ETAPES) par ASSEJA. Dans les deux sites, la plupart des enfants fréquentant dans les ETAPES sont âgés de 0 à 5 ans pendant que les plus âgés fréquentent les activités de scolarisation. ASSEJA sensibilise les ménages sur la redynamisation des ETAPES. Du point de vue investissement, 78 ETAPES sont construits par l'UNICEF et PLAN Cameroun sur les 87 prévues, près de 5840 enfants réfugiés donc 2364 filles et 3476 garçons sont enregistrés et bénéficient à ce jour des activités éducatives organisées par l'UNICEF et PLAN Cameroun, tandis que 572 ont intégré les écoles publiques des communautés hôtes suite à leur passage dans les ETAPES grâce à la collaboration de ces organismes internationaux et le ministère de l'éducation de Base. On dénombre par ailleurs 53 encadreurs pédagogiques dans les ETAPES, à ceux là s'ajoutent 15 enseignants auxiliaires centrafricains. On procède régulièrement à la

distribution des matériels pédagogiques mis à la disposition par Plan Cameroun et l'UNICEF, et la sensibilisation des communautés continue à être menées. Cependant, on note une faible capacité d'accueil des écoles publiques des zones d'accueil des réfugiés, l'insuffisance des enseignants qualifiés et le manque d'enseignants dans les ETAPES. Le Rapport inter agence du 20 avril 2015 présentent 4478 enfants soit 1673 filles et 2805 garçons qui fréquentent les ETAPES dans le site de Gado. On note une insuffisance de partenaire pour la protection de l'enfance, et une insuffisance dans la prise en charge des personnes à besoins spécifiques.

Les réfugiés et les personnes déplacées ont souvent considéré l'éducation comme un luxe lors des conflits car la lutte principale de ces populations est beaucoup plus centrée sur la subsistance et la recherche d'un abri. Pourtant, l'éducation est un droit fondamental crucial, pour redonner l'espoir et restaurer la dignité de ces personnes déplacées. D'après le rapport de la commission de l'UNESCO du 17 Octobre 2003, l'éducation joue un rôle essentiel pour l'intégration dans la société et toutes les personnes doivent unir leurs efforts pour assurer l'éducation des réfugiés. Concernant l'enseignement obligatoire, il semble que les écoles qui s'adressent aux enfants réfugiés seraient confrontées à des problèmes car elles sont situées dans le voisinage des communautés étrangères, ou à proximité des centres d'accueil. Il semble que le soutien nécessaire pour assurer l'accès à l'éducation des familles en situation sociale difficile fait défaut, la formation des enseignants n'aborde pas le problème des compétences linguistiques suffisantes des enfants étrangers, ces enfants ont pour langues « le sango et le fofouldé ». La plupart des écoles règlent cette situation du mieux qu'elles peuvent, mais les enseignants sont néanmoins surchargés, aucun financement n'est prévu pour les coûts supplémentaires, et le contrôle professionnel est inexistant. Un administrateur principal du HCR chargé de l'éducation souligne que, l'éducation est un droit de l'homme fondamental, comme l'énonce la convention de 1951 relative au statut des réfugiés. Ainsi que plusieurs déclarations et instruments internationaux dont le cadre d'action en faveur de l'éducation pour tous et les objectifs du millénaire pour le développement. L'éducation est la clé de l'avenir des réfugiés. Elle doit débiter dès l'apparition des situations d'urgence. Selon le HCR, seul 36% environ de la population ont accès à l'éducation alors que le but est d'assurer une instruction élémentaire à tous les enfants d'âge scolaire.

Au Cameroun comme partout dans le monde, le Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) a été mandaté par la communauté internationale pour conduire et coordonner l'action pour la protection internationale des réfugiés et la recherche de solutions à leurs problèmes. Autrement dit, la mission première de l'UNHCR est de chercher à garantir

les droits fondamentaux et le bien-être des réfugiés. Il s'efforce à ce que chacun puisse bénéficier du droit d'asile au Cameroun et retourner de son plein gré dans son pays d'origine quand les conditions s'y prêtent. Au niveau de la protection internationale, parmi tant d'autres charges, le HCR s'occupe de la recherche des solutions durables. En fonction des ressources disponibles. Il apporte une assistance humanitaire dans multiples secteurs comme l'appui à l'éducation, à la scolarisation des enfants en âge scolaire et l'octroi des bourses du secondaire et du supérieur à des élèves et étudiants méritant.

Un article de Cameroun tribune du 13 Avril 2014, présente la descente dans le camp des réfugiés de Garoua Boulai, les 27 et 28 Mars 2014, pour évaluer les besoins urgents d'éducation. Ainsi, toute la communauté éducative nationale et internationale se préoccupe de l'avenir des enfants réfugiés centrafricains, qui ont trouvé asile à l'Est du Cameroun. Le constat qui se dégage est que certains n'ont pas suivi de cours depuis qu'ils ont fui la guerre civile dans leur pays. Selon les responsables de l'UNHCR, les enfants de 0 à 18 ans représentent 7140 soit 2648 garçons et 4492 filles enregistrés. Le gouvernement du Cameroun et ses partenaires multiplient donc des stratégies pour leur assurer une éducation de base appropriée. A l'issue des concertations engagées dans des différents camps, le Délégué de l'Education de Base pour la région de l'Est, en compagnie des responsables locaux de l'UNICEF, l'UNHCR, PLAN-Cameroun, FIRC/CRC, IRD, ASSEJA, est descendu dans les sites pour faire le point sur les interventions urgentes en faveur des enfants réfugiés. Ainsi, dans le site de Gado, le besoin en construction des espaces temporaires d'apprentissage provisoire était estimé à trente trois salles de classes. L'objectif était de permettre aux nouveaux réfugiés en âge scolaire de renouer avec l'école dès la rentrée du troisième trimestre de la même année. Les participants à la plate forme ont décidé d'élargir les espaces d'apprentissages temporaires et de recruter quatre cent quarante enseignants volontaires donc deux cent par l'UNICEF, deux cent par l'UNHCR et quarante par PLAN-Cameroun qui devait s'occuper dans un premier temps de la prise en charge psychologique des enfants réfugiés, ensuite dispenser des cours dans les espaces baptisés « Amis d'enfants ». Dans le long terme, ces espaces provisoires cèderont place aux salles de classe définitives, afin de renforcer les capacités d'accueil de ces apprenants. Il est prévu également le reversement éventuel des enfants dans le système formel de l'éducation Camerounaise.

Garoua-Boulai est le chef lieu d'Arrondissement du Département de Lom et Djerem dans la Région de l'Est Cameroun. D'après le Rapport de rentrée de l'année scolaire 2015-2016, l'IAEB de Garoua-Boulai est située à la porte d'entrée et de sortie du Cameroun en

général et de la Région de l'Est en particulier. Elle s'étend sur une superficie de 2250 kilomètres carrés et est délimitée au Nord par le Département du Mbéré (Région de l'Adamoua), au Sud-Ouest par Bétaré-Oya et à l'Est par la République Centrafricaine. Cette position favorise l'accès facile des réfugiés centrafricains dans les structures éducatives de cet Arrondissement. Sur le plan physique, l'IAEB de Garoua-Boulai compte au total 35 écoles primaires publiques 12 écoles maternelles publiques, 05 écoles primaires privées parmi lesquelles 02 écoles islamiques et 04 écoles maternelles privées, soit au total 56 écoles. Les écoles publiques du centre à savoir les EPP de Garoua-Boulai groupe 1/A, groupe 1B, groupe 2/A et groupe 2/B sont celles qui accueillent le maximum d'élèves réfugiés. L'IAEB de Garoua-Boulai compte au total 14306 élèves, 3561 élèves réfugiés inscrits jusqu'à la rentrée de Septembre 2015, soit un pourcentage des élèves réfugiés de 24,89%, donc les élèves réfugiés centrafricains constituent une minorité dans notre système éducatif dans cette zone.

1 – 2 Formulation et position du problème

Le problème que soulève notre étude est celui de l'adaptation des enfants réfugiés centrafricains dans le nouveau contexte scolaire, plus précisément à l'école primaire. Il s'agit ici de rechercher les facteurs qui empêchent ces enfants à s'adapter à l'école dès qu'ils sont inscrits, et de rechercher les moyens de les aider à y rester de manière durable et à pouvoir réussir.

Malgré tous ces efforts consentis par les organisations internationales et le gouvernement Camerounais pour la prise en charge éducative des enfants réfugiés centrafricains, de nombreux enfants restent à la traîne. Ceux qui vont à l'école semblent ne pas s'adapter. On le remarque à travers leur façon de se comporter tant dans la classe que hors de la classe. L'observation que nous avons faite sur le terrain lors de notre pré-enquête dans les écoles de l'IAEB de Garoua Boulai nous a permis de constater que le taux de réussite de la première et de la deuxième séquence oscille autour de 37,03 - 60% dans presque toutes les classes. Au CEP, nous avons observé un taux de réussite de 18% dans certaines écoles. De même, les enseignants ont mentionné un absentéisme notoire de ces enfants, ainsi que les retards répétés à l'école, ce qui fait que le taux de fréquentation tourne entre 60% et 70%. En outre, ces élèves manifestent une violence physique à l'enceinte des écoles à travers les bagarres, le manque de tolérance entre eux et leurs camarades, le non respect du règlement intérieur, il paraît qu'ils ont un sérieux manque d'éducation morale. Ils présentent un mauvais état de propreté et sont régulièrement malades. Par ailleurs, ces élèves présentent un

comportement de retrait, de l'isolement, le repli sur soi, bref une conduite d'évitement. De même, un enseignant interviewé à la CRTV, lors d'une présentation de la situation des enfants réfugiés, témoigne que ces enfants manifestent un absentéisme chronique, épisodique et non justifiée. Dans les salles de classe il semble que ces enfants n'arrivent pas à communiquer avec les autres, ne s'intéressent pas au travail scolaire, ce qui fait qu'ils accumulent les lacunes et ont l'air d'avoir des problèmes d'adaptation. Ils présentent des signes d'anxiété de stress et l'expression d'une souffrance physique. Du point de vue des apprentissages, on constate une incapacité chez certains à maîtriser des compétences basiques en Lecture, Ecriture et Calcul, ils éprouvent les difficultés à lire, ce qui a des répercussions sur les apprentissages. En dehors de la classe, on retrouve certains le long de la rue pendant les heures de classe. Il semble que ces enfants se sentent perdus, noyés dans de nombreux apprentissages et semblent ne pas trouver de sens à venir à l'école.

L'entretien que nous avons eu avec le responsable de Plan Cameroun à Gado-Badzere, dans le cadre de notre pré enquête informe qu'il y a beaucoup d'enfants dans le camp qui ne vont pas du tout à l'école. Lorsqu'on considère le rôle que peut jouer l'éducation dans l'avenir d'un enfant réfugié, celui-ci a le droit de grandir dans la société, de s'instruire, pour plus tard prendre le contrôle de sa vie. En outre, l'éducation est la façon de leur faire prendre conscience de leur position dans leur situation réelle et de leur faire comprendre qu'ils doivent faire face à cette situation dans les conditions exceptionnelles. D'après le Rapport de l'UNESCO (2003), l'éducation est perçue comme un secteur « mou » et souvent en concurrence avec l'aide à la survie, c'est pourquoi on ne lui accorde pas l'attention et le caractère prioritaire qu'elle mérite. Pourtant, contrairement à la nourriture et à l'habillement, l'éducation a des effets durables sur les réfugiés, car c'est leur seul bagage où qu'ils aillent. L'éducation n'est pas seulement un moyen de sauver son esprit, mais aussi sa vie. C'est un outil de protection des enfants et des jeunes et un instrument de cohésion sociale. De ce fait, une question mérite d'être posée : qu'est ce qui empêche les enfants réfugiés à s'adapter au contexte éducatif camerounais? Autrement dit, quels sont les facteurs susceptibles d'empêcher les enfants de s'adapter à l'école ? Ou de manière plus explicite, quelles sont les limites qui restreignent l'adaptation des enfants réfugiés centrafricains dans les écoles publiques de Garoua-Boulai ? Que peut-on faire pour aider ces enfants à s'accrocher, à s'adapter à l'école primaire ?

L'école publique de Garoua-Boulai formant au départ une seule structure, s'est éclatée en quatre groupes scolaires depuis 2013. Les quatre groupes fonctionnent sous un régime de

mi-temps. Deux groupes fonctionnent de 7h30 à 12h30, et deux autres commencent à 13h, pour finir à 17h. Seules les classes de CM2 font la journée continue, donc de 7h30 à 14h30. Tous fonctionnent dans sept bâtiments composés de salles de classe. Certains cours sont jumelés et les infrastructures semblent très insuffisants par rapport à l'afflux des élèves: insuffisance de salles de classe, plusieurs élèves sont assis à même le sol, ce qui laisse penser qu'il y aurait une insuffisance de tables-bancs. C'est avec peine que l'enseignant peut circuler dans la classe.

S'agissant des outils d'apprentissage, certains groupes scolaires ne disposent pas de manuels scolaires au programme. Quand bien même ils existent c'est en nombre insuffisant. Le tableau pour écrire semble être de mauvaise qualité car les écritures se voient floues. Du côté des élèves, les ONG leur fournissent le kit scolaire qui est composé du sac, de l'ardoise, des cahiers et des stylos, et dotent parfois certaines écoles primaires publiques des livres que les élèves peuvent utiliser à l'école et remettre aux enseignants après les cours. L'observation en classe nous a permise de voir que lors des processus enseignement-apprentissage, tous les élèves ne possèdent pas d'ardoise, d'autres ne possèdent même pas de cahiers ni de crayons ou de stylo. On serait tenté de se demander si l'insuffisance des infrastructures et des outils d'apprentissages pourrait être un frein à l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire?

Du point de vue des effectifs, au niveau des élèves, l'arrivée massive des réfugiés a augmenté les effectifs des élèves dans ces écoles. D'après le rapport de rentrée (2015- 2016) de l'IAEB, les quatre groupes des EPP de Garoua-Boulai que sont le G 1/A, le G 1/B, le G 2/A, le G 2/B ont successivement l'effectif de 1300, 1344, 1125 et 1207 élèves, réfugiés et autochtones confondus. Nous avons observé dans les salles de classe les effectifs de 300 élèves, 171 élèves par exemple. Certains cours ont été scindés mais par manque d'enseignants et de salles de classe, se retrouvent encore dans la même classe. Les élèves sont assis à même le sol jusqu'au niveau du tableau. Pour écrire, ils posent leurs cartables et cahiers sur leurs pieds. L'enseignant s'applique autant qu'il peut pour les amener à travailler, cherche à leur donner l'essentiel. Ainsi, les conditions de travail semblent très difficiles, car l'enseignant n'arrive pas à circuler entre les élèves, de peur de les piétiner. Ce trop plein leur donne une posture statique. Étant aussi nombreux dans la classe, n'y aurait-il pas une incapacité de l'enseignant à mieux suivre tous ces élèves?

Au niveau des enseignants, les quatre groupes d'écoles publiques sont constitués de 38 enseignants au total soit 9 enseignants en moyenne dans chaque groupe et le ratio

élève/enseignant est de 135 environ. Pour ce qui est du profil des enseignants, dans les quatre groupes scolaires où nous avons mené notre pré-enquête, tous ces enseignants ont reçu une formation initiale dans les ENIEG et sont titulaires du CAPIEMP. Cependant, nous avons remarqué que la majorité de ces enseignants ne sont pas intégrés à la fonction publique. Ils ont différents statuts, il y a, 30 MP et 7 IC. Les MP sont des maîtres qui sont pris en charge par les APEE, et les IC sont les Instituteurs Contractualisés par l'État. Les maîtres des parents perçoivent un salaire de 12000fr à 20000 francs par mois, et parfois ce soutien s'arrête au mois de Février. On se demande si le statut de ces enseignants compte tenu de l'ampleur du travail pourrait-être une source de démotivation pour eux?

Les enseignants, comme nous l'avons mentionné plus haut, sont formés, donc titulaires du CAPIEMP, entendu Certificat d'aptitude des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire. D'après les chronogrammes d'activités observés, tous participent aux journées pédagogiques, aux UNAPED organisés dans les Bassins pédagogiques et font des leçons collectives au sein des écoles. Cependant, au cours de notre observation participante dans les salles de classe, il semble qu'avec l'afflux des enfants réfugiés, qui a gonflé les effectifs dans les salles de classe, les enseignants semblent désespérés. Malgré ces conditions de travail difficiles et leur statut démotivant, les enseignants usent de tous les moyens possibles pour mener à bien leur tâche pédagogiques, mais semble t-il, n'arrivent pas à soutenir ces élèves surtout ceux qui présentent les difficultés d'adaptation.

Il semble que les pratiques psychopédagogiques font défaut aux enseignants qui se retrouvent en train d'éduquer les enfants en situation d'urgence.

Ce problème crucial bien que interpellant toute la communauté éducative, se situe au niveau des enseignants sur :

- La mise en place des liens d'attachement entre les enfants réfugiés et les enseignants.
- L'établissement des liens affectifs entre les élèves, autochtones et enfants réfugiés par l'enseignant.
- L'établissement des relations entre enseignants et les autres adultes de l'école pour s'informer du type de soutien qu'on pourrait apporter aux enfants réfugiés.
- L'établissement des liens affectifs de l'enseignant avec les parents d'enfants réfugiés pour une bonne collaboration dans la lutte contre l'inadaptation des enfants réfugiés.

Nous allons de prime abord circonscrire les concepts théoriques qui tournent autour de

ce problème afin de mieux le cerner. Ainsi, parler de l'adaptation des enfants réfugiés à l'école qui arrivent étant traumatisés, renvoi au concept de la résilience. Pour que ces enfants vulnérables parviennent à être résilients, c'est à dire les enfants qui réussissent, qui ne fuient pas l'école, qui aiment l'école, ou même les enfants qui malgré la grande difficulté arrivent à les surmonter et à réussir, il faut que l'environnement scolaire soit propice à leur accueil. Il faut que soit instauré à l'école un climat favorable à leur intégration. Les enseignants devraient être capable de répondre aux cris de ces enfants, car une réponse appropriée aidera ces enfants à se sentir aimés, moins angoissés. Ainsi donc, la théorie de l'attachement et la théorie éco systémique ont été choisies pour soutenir cette étude.

La présence d'un éducateur suffisamment vigilant aiderait l'enfant à lever ses difficultés. Ce n'est que dans ces conditions que l'école peut devenir, par exemple pour les enfants traumatisés, un vrai lieu de résilience, qui les conduira à tisser les liens affectifs qui vont les réparer : Cyrulnik (2005). Le rôle de l'enseignant serait donc de parvenir à le convaincre qu'il possède des compétences inexploitées. Daniel Gayet (2007) pense qu'il serait donc intéressant de se montrer capable de révéler à autrui qu'il n'y a aucune fatalité dans les malheurs subis. Il faut qu'à l'école, l'enfant puisse trouver en plus d'une empathie, qui va au de là d'un bon enseignant. De ce fait ne peut-on pas se demander si l'absence de sensibilité aux besoins d'attachement a une influence sur l'adaptation des élèves réfugiés centrafricains à l'école primaire ?

Le contact avec les pairs n'étant pas non plus négligeable. L'adaptation à l'école passe par l'adaptation aux autres écoliers et par la chaleur de leur accueil. Ainsi, sommes nous tentés de nous demander si l'établissement à l'école des relations affectives entre les élèves a une influence sur l'adaptation scolaire des élèves réfugiés à l'école primaire?

L'école qui d'après Mannonie (2007) a une fonction sociale et répond à un besoin social, devrait imposer aux sujets une adaptation complète. Cependant, dans les zones d'éducation prioritaire, notamment à Garoua-Boulai l'école semble être le lieu de la fabrication de la névrose. Paradoxe, ambigüité, ambivalence et évitement deviennent de la sorte les modulateurs de la relation maître-élèves. L'ensemble fonctionnant sur le mode d'une violence marquée dont l'aspect le plus sensible est la contrainte plus ou moins discrète qui est au centre du fonctionnement institutionnel notamment sous forme d'intimidation, de manipulation ou de chantage affectif. Pour Mannonie (2007), l'enseignant parfois à vouloir à tout prix enseigner, oublie l'enfant à qui il veut enseigner. Il fait allusion à certains

enseignants qui désarticulent pédagogie et psychologie, et négligent la seconde au profit de la première, en prétendant qu'elles sont deux choses différentes. Alors que la pédagogie ne devrait être que de la psychologie appliquée, sans être réduit à une tâche subsidiaire. Les enseignants ne seraient en effet, alors perçus comme des dispensateurs d'un savoir dévitalisé et réduit à sa valeur technologique ou à sa fonction sociale, laquelle vise essentiellement la perpétration du système et des structures politiques sur lesquelles il repose. Le savoir dispensé par l'école reste de la sorte limité à des contenus disciplinaires au détriment des pratiques socialisantes. Comme conséquence, les interactions sont restreintes face à face avec les adultes. La relation d'individu à un individu subit de ce fait, une importante distorsion telle que le couple naturel l'enfant et l'adulte, laissant la place au couple artificiel le maître et l'élève ou l'enseignant et l'enseigné dont les identités n'émergent que par rapport à ce qui les réunit : l'enseignement. Ce malaise serait susceptible de désorganiser gravement des individus à l'âge évolutif qui ne posséderaient pas un niveau suffisant de stabilité interne pour résister à toutes ces années marquées par les éprouvants malentendus d'une éducation introuvable et d'une socialisation problématique. Ainsi on se pose la question de savoir si l'absence des interactions sociales à l'école pourrait-elle avoir une influence sur l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Ainsi face à la force des cultures, quelque soit l'origine de ces enfants et les conditions socio-économiques auxquelles ils sont confrontés, l'enseignant apparaît comme la personne indiquée pour aider ces enfants à surmonter leurs difficultés et à réussir. Tout ceci nous laisse penser que les pratiques psychoaffectives, l'environnement de la classe paraissent être un facteur majeur car, face à cette grande difficulté, la présence sécurisante de l'enseignant auprès de ces enfants, les soins qu'il pourrait leur apporter pour répondre aux signaux exprimant un besoin d'attachement, ainsi que la qualité des relations sociales développées au sein de l'école, pourraient faire renaître l'espoir en ces enfants, les aider à s'accrocher à l'école et à réussir. C'est dans cette optique que nous avons intitulé notre recherche: Éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire : cas des enfants réfugiés des écoles publiques de Garoua-Boulai à l'Est du Cameroun.

D'après Belinga (2005 : 35) parlant du principe d'adaptation en ce qui concerne les principes fondamentaux de tout enseignement, « l'enseignant doit toujours adapter ses enseignements aux différents niveaux psychologiques et académiques des apprenants. Les contenus de l'enseignement doivent être en rapport avec les besoins socioculturels locaux ». Le fait que l'enseignant soit confronté à la difficulté scolaire pourrait être un facteur de

changement, car certaines écoles, ont pu modifier leurs méthodes ou pratiques enseignantes et leur relation à l'élève face à de graves difficultés. Pourtant, les élèves attendent que l'école leur prête plus d'attention. Ces enfants sortant d'une ambiance pesante, arrivent dans un lieu où leurs opinions ne sont pas prises en considération, leurs désirs sont souvent écartés. Ils sentent qu'un grand écart se creuse entre leurs attentes et celles de l'école dont la priorité est d'achever le programme scolaire. Un temps d'échanges ou d'écoute peut permettre aux élèves de se décharger de certains soucis, de retracer leur scolarité et de donner ainsi à l'éducateur de mieux orienter ses stratégies éducatives. L'éducateur peut considérablement aider les élèves, grâce à une écoute compréhensive qui leur permet de découvrir un sens à la vie scolaire. Il peut aussi les motiver en leur montrant que les apprentissages sont sources de nouvelles connaissances qu'ils peuvent acquérir en vue d'assurer une vie professionnelle brillante.

En demandant un temps d'écoute, un peu d'attention de la part de l'école, les élèves cherchent ainsi des personnes en qui ils ont confiance pour leur donner une meilleure estime d'eux-mêmes. Manciaux (1998) souligne que le sujet doit avoir confiance en son entourage et réciproquement, la présence d'un rapport de confiance avec l'entourage immédiat serait déterminante pour aller chercher le courage et lutter comme le dit Tousignant (2002). En effet, l'éducateur, personne importante dans la vie de l'enfant, est celui qui détermine l'estime qu'a l'élève de lui-même en tant qu'élève. Ses paroles, ses représentations jouent un rôle important sur la scolarisation de l'enfant.

Au regard de ce qui a été dit, une question mérite d'être posée : existe-t-il une relation entre l'inadaptation des enfants réfugiés à l'école primaire et l'absence de la mise en place d'une éducation à la résilience ?

1- 3 Question de recherche

1-3-1 Question principale de recherche:

La question principale sert de fil conducteur dans toute recherche. C'est elle qui détermine en quelques lignes ce qui va être expliciter de manière générale. Celle qui concerne cette étude est la suivante : quelles pratiques résilientes mises en place favorisent l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire ? Autrement dit, la disponibilité émotionnelle telle que la consolation, le réconfort, l'apaisement, la mise en place des activités en groupe, la recherche de l'information sur les pratiques psycho-pédagogiques favorisent-elles l'adaptation des élèves réfugiés à l'école ?

De cette question principale, découlent les questions secondaires.

1-3-2 Questions spécifiques

QS1 : Quels aspects de l'attachement de l'enseignant à l'élève réfugié a une influence sur l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QS2 : Quels sont les éléments de l'établissement de liens affectifs entre les élèves qui déterminent l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QS3 : Quelles pratiques relationnelles de l'enseignant et les autres adultes de l'école sont elles liées à l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QS4 : Quels aspects de l'implication des parents d'élèves réfugiés déterminent leur adaptation à l'école primaire ?

1- 4 Les Objectifs de l'étude

Notre étude comprend un objectif général et des objectifs spécifiques.

1- 4- 1 Objectif général.

L'objectif général de cette étude est de jeter un regard sur les méthodes psychopédagogiques de l'enseignant dans l'optique de les étudier et de suggérer les améliorations, afin qu'ils puissent être capables de redonner confiance à ces enfants et les aider à réussir, à s'adapter à l'école. Autrement dit, il s'agit de vérifier s'il existe un lien significatif entre l'établissement d'une éducation à la résilience et l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

1- 4-2 Objectifs spécifiques.

De manière opérationnelle, nous nous proposons de :

OS1-Vérifier que la disponibilité émotionnelle de l'enseignant a une influence sur l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.

OS2-Vérifier que la mise en place des activités de groupe déterminent l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

OS3-Vérifier la recherche de l'information sur les élèves réfugiés détermine leur adaptation à l'école primaire.

OS4- Vérifier que l'organisation des rencontres entre parents et enseignants détermine l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.

1- 5 Intérêt de l'étude

Aujourd'hui la question des enfants réfugiés préoccupe tous les acteurs de la vie politique sociale. Ensuite les enfants constituent plus de la moitié des réfugiés dans le monde. C'est pourquoi mener une étude sur l'éducation à la résilience et l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire publique de Garoua-Boulai présente trois intérêts : scientifique, social et personnel.

1- 5-1 Intérêt scientifique

Plusieurs chercheurs, écrivains, journalistes se sont toujours intéressés au sort des enfants réfugiés dans le domaine de l'éducation. Sur le plan scientifique, le sujet nous permettra de mieux s'imprégner de la réalité sur le terrain et comprendre les problèmes que rencontrent d'une part les enseignants dans les localités qui accueillent les enfants réfugiés, d'autre part ceux que connaissent les enfants réfugiés dans les secteurs sociaux de base, notamment de l'éducation. Cette étude nous permettra de faire avancer la recherche en adaptation scolaire puisqu'elle conduira à une meilleure connaissance en éléments de résilience scolaire pouvant permettre à certains élèves en difficultés de surmonter les obstacles relatifs à leur situation scolaire. Une telle étude pourrait déboucher sur le développement de stratégies ou de programmes d'intervention visant à guider les enseignants qui encadrent les enfants à besoins spécifiques et qui éprouvent davantage de difficultés en situation d'inclusion scolaire.

1- 5- 2 Intérêt social

Sur le plan social, notre étude sur l'éducation à la résilience et l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire pourrait aider le gouvernement Camerounais qui est signataire de plusieurs instruments juridiques relatifs à la protection et à l'assistance (cas de la Convention sur les Droits de l'Enfant, la Convention relative aux réfugiés de 1957 et son protocole 1967) à s'intéresser d'avantage aux maux qui entravent l'éducation de ces enfants afin de mettre sur pied des innovations pédagogiques et diverses formations continues devant aider les enseignants à réviser leurs pratiques psychopédagogiques de classe, afin de les préparer à l'accueil de tout genre d'élèves qu'ils soient en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, bref à les préparer pour les situations d'urgence.

1- 5- 3 Intérêt personnel

Sur le plan personnel, il faut d'abord avouer que la vulnérabilité des enfants, leur dépendance font que la question concernant les enfants intéresse tout le monde. Ainsi, le sujet nous amène à approfondir nos connaissances sur la question qui concerne les enfants,

particulièrement les réfugiés et pourra constituer un champ d'observations et d'expérimentations de nos travaux de recherche en Master 2, et de notre carrière professionnelle.

1-6 Délimitation de l'étude

Cette partie consiste à fixer les bornes de cette recherche. La délimitation se situe sur le triple plan théorique, empirique, temporel, géographique.

1- 6- 1 Délimitation théorique

C'est une étude réalisée en sciences de l'éducation, précisément dans le champ de l'éducation inclusive qui est également un vaste champ touchant l'ensemble des enfants à besoins spécifiques et leur insertion dans les écoles ordinaires. Notre recherche concerne les enfants réfugiés centrafricains. Au-delà de la culture, des conditions de vie difficiles de cette minorité, interpelle l'action des enseignants, non seulement sur le plan pédagogique, mais aussi, sur le plan psychologique et plus particulièrement le domaine de l'affectivité.

1- 6- 2 Délimitation géographique

Les enfants réfugiés scolarisables sont répartis dans presque tout le territoire national : au grand Nord, à l'Est, au Centre, dans le Littoral. Dans l'impossibilité et faute de moyen de faire une étude de terrain dans toute l'étendue du territoire, cette recherche se limitera dans la Région de l'Est du Département du Lom et Djerem, dans la circonscription d'Arrondissement de Garoua-Boulai. Pour mieux comprendre la réalité des enfants réfugiés scolarisés, il serait mieux de d'étaler cette recherche dans les ETAPES où on trouve seulement les enfants réfugiés. Mais il a été trouvé bon de les étudier dans le cadre de leur inclusion dans les écoles primaires publiques, pour mieux cerner le problème d'adaptation scolaire. L'arrondissement regorgeant de plusieurs écoles publiques, cette étude a été limitée aux quatre groupes de l'école primaire publique du centre de Garoua-Boulai, qui accueille les enfants réfugiés centrafricains en grand nombre.

1- 6- 3 Délimitation temporelle

Cette étude couvre l'année académique 2014-2015, année de fin de recherche en Master 2 du centre de Recherche en science de l'éducation et ingénierie. Elle porte sur un sujet d'actualité : la question des réfugiés dans le monde qui préoccupe toute la communauté internationale, la qualité et l'efficacité de l'éducation, ou bien l'acquisition des compétences pour un meilleur suivi des enfants à besoins spécifiques.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Après avoir identifié et formulé le problème au chapitre 1, il convient d'élaborer une grille de lecture qui nous permettra plus tard de lire les résultats de l'étude, en vue de leur donner une signification. Le présent chapitre se propose de présenter la recension des écrits, les théories explicatives du sujet et de présenter l'approche notionnelle ou la définition des concepts opératoires du sujet.

2-1-Définition des concepts

Dans la première partie de ce chapitre, il est question de définir les notions clés du thème soumis à notre étude, qui sont :Éducation à la résilience, éducation inclusive, besoins éducatifs spéciaux, adaptation, réfugié, enfants réfugiés, école primaire, lien affectif.

2-1-1 Éducation à la résilience

Pour mieux comprendre ce concept, il est important de définir d'abord le concept d'éducation.

L'éducation peut donc être définie comme l'action d'éduquer, d'inculquer les valeurs morales, éthiques qui aident l'individu à s'intégrer dans la société.

D'après Raynal, Rieunier (2007, p. 116) dictionnaire des concepts clés en pédagogie, pour Kant, « *l'éducation doit développer dans chaque individu toute la perfection dont il est capable* ». Pour Durkheim, l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. Pour l'américain Dewey, « le but de l'éducation a toujours été pour tous essentiellement le même, donner au jeune enfant, ce dont il a besoin pour devenir d'une manière ordonnée et continue membre de la société. Pour Syllamy, l'éducation est l'art de développer les qualités potentielles, physiques, intellectuelles et morales d'une personne. Pour Piaget, éduquer c'est adapter l'individu au milieu social adulte. C'est à dire transformer la constitution psychobiologique de l'individu en fonction des réalités collectives auxquelles la conscience commune attribue quelque valeur.

Dans les sociétés de type occidental, qui valorise la réussite individuelle, l'éducation vise à développer l'autonomie, à éveiller au monde, à permettre l'épanouissement de

l'individu. L'éducation vise à développer le respect de l'autre, la tolérance, le dialogue, le respect des droits des minorités.

Dans le cadre de notre étude, il s'agit pour l'enseignant d'inculquer les valeurs telles que l'amour, le respect de l'autre, le dialogue, l'amitié, l'entraide, qui permettra aux enfants en difficultés de dépasser leur traumatisme et de pouvoir réussir.

Le concept de résilience a été diversement défini par les auteurs qui en ont traité, mais toutes ces définitions présentent l'état de quelqu'un qui faisant face à l'adversité arrive à la surmonter et à réussir.

Éducation à la résilience c'est l'action qui consiste pour une personne donnée à développer certaines habiletés pouvant contribuer à la mise en place des aptitudes qui favorise la résilience chez l'enfant ou chez toute autre personne qui fait face au traumatisme. C'est l'action qui consiste à développer des compétences sociales, c'est à dire la capacité à communiquer, l'empathie, la souplesse, la tolérance, l'humour, l'ouverture d'esprit, la collaboration. Il s'agit de développer les capacités à résoudre les problèmes par lui même, à savoir mesurer ses forces et se fixer des objectifs réalistes ; développer les capacités à décrypter l'environnement et la réalité, l'autonomie et la responsabilité, l'optimisme et l'espoir en l'avenir. Pour que cela soit possible, les trois piliers de la résilience chez l'enfant suppose :

La présence de personnes concernées par le bien être de l'enfant : l'enfant a besoin d'au moins une personne qui développe l'attachement Secure. Cette personne fera preuve d'amour, de bienveillance, d'écoute, de patience, de respect, encouragera les efforts, facilitera l'expression, deviendra le modèle positif de l'enfant.

Le deuxième pilier de la résilience consiste à avoir des attentes positives vis-à-vis de l'enfant Cyrulnik (2001). Le troisième pilier consiste pour la personne qui éduque à créer des occasions de participation : il s'agit de rendre actif un enfant blessé, car c'est un moyen de l'aider à guérir de ses blessures. Il est essentiel de lui donner les occasions de se sentir utile en agissant. Cela renforcera son estime personnelle, les encouragements dans l'effort ou l'intention de l'effort trouvent une place de choix dans ce troisième conseil. Ces principes sont complètement intégrés dans l'éducation bienveillante expliquée par Catherine Gueguen (2007). Pour Gueguen, quand on est chaleureux avec un enfant, son cerveau mature et l'ocytocine se sécrète. Il devient empathique à son tour. Un comportement bienveillant permet la sécrétion d'ocytocine, une hormone qui favorise le développement de la coopération, l'amour, la confiance, l'empathie et la diminution du stress. Les encouragements sont donc essentiels dans le processus d'apprentissage. L'enfant ne peut pas gérer ses émotions. Ses

tempêtes émotionnelles ne sont pas sous son contrôle. Il est donc inutile de le punir, de lui crier dessus, de le menacer. L'attitude de l'adulte sera d'être empathique, de mettre des mots sur ses émotions et d'apaiser l'enfant par un contact physique, un regard bienveillant et une voix douce. Allan Schore (2003) a montré que quand les adultes sont capables de faire preuve d'affection et d'attention, cela rend mature le cerveau de l'enfant dans sa globalité : cortex et orbite frontal. Le cortex orbito-frontal nous permet d'être pleinement humain. C'est sur lui que se pose : l'empathie, pouvoir aimer, avoir un sens moral, gérer ses émotions.

Lorsqu'on parle d'éducation, l'expression renvoie d'abord et en principe aux parents. Par extension et par convention, elle se rapporte aux missions et par convention au milieu scolaire. Un encadrement équilibré, guidé par l'amour de l'enfant, constitue le socle du développement de sa personnalité. Les enseignants au niveau du système scolaire sont plus sollicités pour des démarches curatives que pour des approches réellement éducatives.

L'empathie, c'est la compréhension étroite et profonde d'autrui. Attitude de psychothérapeute à l'écoute de son patient. L'empathie est l'un des concepts clés de la philosophie humaniste de Carl Rogers.

2-1- 2 Éducation inclusive

C'est un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation (UNESCO) Guidelines for inclusion : Ensuring Access to education for all.

2-1-3 Besoins éducatifs spéciaux

Ce sont les besoins propres à des enfants présentant des formes de vulnérabilités sociales requérant des modalités d'encadrement et de prise en charge pédagogique particulières. Fonkoua (2008) désignent par Jeunes à besoins spécifiques, « *les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire et sociale. Quelque soit le degré d'incapacité, ou d'handicap, ils ont besoin d'échanger avec les autres humains* ». Comme le souligne le même auteur, ils ont une grande soif de justice et de dignité. Ils veulent grandir et participer à la construction de la société dans laquelle ils se trouvent. Qu'ils soient des enfants provenant des localités enclavées, enfants réfugiés, tous ces enfants ont des demandes d'éducation spécifiques et doivent jouir des valeurs et des principes des droits de l'enfant, des droits à l'éducation et des principes des droits spéciaux aux personnes spécifiques.

2-1- 4 Adaptation scolaire

L'adaptation est l'action et l'effet d'adapter ou de s'adapter. Un verbe qui désigne le fait d'approprier ou d'ajuster une chose à une autre. Lorsque l'on parle de l'adaptation d'un être vivant, cela veut dire qu'il se conforme aux conditions du nouveau milieu qui l'entoure. S'il s'agit d'une personne, l'adaptation est associée au fait de s'accommoder à de différentes circonstances et conditions. L'adaptation biologique est un processus physiologique d'un organisme ayant évolué au cours d'une période de temps moyennant une sélection naturelle. Ainsi, l'organisme accroît ses attentes à long terme pour se produire avec succès. Parfois, le vocable adaptation peut également être employé en tant que synonyme de la sélection naturelle, bien que la plupart des biologistes ne soit pas du même avis par rapport à cet usage. En pédagogie, l'adaptation du cursus est une stratégie éducative, généralement dirigée aux élèves à besoins spécifiques. Elle consiste à codifier les programmes d'un certain niveau éducatif pour en approprier les contenus et les rendre plus accessibles. Sur le plan psychologique, l'adaptation se présente par la recherche et la découverte d'un ajustement de l'individu aux diverses formes de la vie sociale. Piaget dans sa théorie de l'intelligence, définit l'adaptation comme l'état d'équilibre maximum entre un organisme vivant et le milieu. Cette adaptation s'acquiert selon différentes formes ou structures.

2-1-5 École primaire

Étymologiquement, primaire vient du latin *primarius*, du premier rang. L'épithète primaire qualifie ce qui est du premier degré, primitif, originel, premier. L'école primaire est dans plusieurs pays, le premier degré de l'enseignement. Les enfants commencent leurs études primaires vers l'âge de six ans et terminent vers l'âge de douze ans.

Selon le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994) le mot école désigne établissement d'enseignement du premier degré,

Selon Tsafak (2001, p.29) l'école est un « *établissement délibérément organisé pour l'enseignement collectif des élèves. Elle est d'abord un milieu d'enseignement, mais aussi un milieu de vie pour un ensemble d'enfants qu'il faut essayer de constituer en communauté. Elle est ensuite un centre de relation entre le corps enseignants et les parents* ». « *Enfin, elle est un organisme d'éducation permanente* ». Larousse (2011, p.265). Larousse illustré (2006, p.392) complète cette définition en spécifiant que l'école est « *un établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire* ». Le dictionnaire encyclopédique (2011, p.511) stipule que l'école est un établissement où l'on dispense un enseignement collectif de connaissances générales, ou particulières nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession ou à la pratique d'un art. Selon Larousse (2011, p.645) primaire

signifie : «appartient à l'enseignement du premier degré. Quant au dictionnaire encyclopédique (2011, p. 1305), primaire signifie : « *qui vient en premier, au commencement, à la base, au premier degré* ». Toutes ces définitions sont fondées, mais dans le cadre de cette étude, nous avons déduit que l'école primaire est définie comme un établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire pour l'enseignement de base. Les missions assignées à l'école primaire sont :

Elle permet de construire les apprentissages fondamentaux c'est un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit. Ses objectifs sont d'abord de nature pédagogique. Il s'agit d'amener tous les élèves, à la fin du CE1, à la maîtrise des compétences de base en français et en mathématiques, pour arriver, en fin d'école élémentaire, à la maîtrise des instruments fondamentaux de la connaissance.

L'école primaire est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation sur lesquels les enseignants fondent leurs enseignements, en prenant les rythmes d'acquisition de chaque élève.

L'école primaire conduit les élèves vers l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : expression orale et écrite, lecture, mathématiques, résolution de problèmes. Elle suscite le développement de l'intelligence, de la sensibilité artistique des aptitudes manuelles, physiques et sportives. Elle dispense les éléments d'une culture scientifique et technique et offre une éducation aux arts visuels et musicaux. L'enseignement d'une langue vivante étrangère, ainsi qu'une éducation morale et civique sont assurés.

2-1- 6 Enfant réfugié

L'enfant est un individu qui ne dispose pas d'une personnalité juridique individuelle. La protection et la défense des intérêts de l'enfant sont par conséquent confiées, en vertu des dispositions légales, à ses parents, à sa famille, ou en cas de défaillance de ces derniers, aux services sociaux et au système juridique. Le droit consacre au niveau international et national un certain nombre de garanties destinées à protéger le développement normal de l'enfant. Conformément à la convention aux droits de l'enfant de 1989, le HCR considère comme un enfant tout être humain âgé de moins de 18 ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. Toutefois, la présente définition s'applique aussi aux personnes réfugiées ayant atteint leur majorité au sens de la législation nationale applicable mais âgées de moins de 18 ans si, après avoir évalué leurs besoins effectifs, il se révèle nécessaire de leur appliquer les mesures normalement réservées aux enfants réfugiés. Sauf

disposition contraire, on entend par « enfant réfugié », au sens de cette politique, tout enfant relevant de la compétence du HCR y compris les enfants réfugiés, apatrides et demandeurs d'asile et ceux qui sont des personnes déplacées relevant de la compétence du HCR.

Près de la moitié des réfugiés sont des enfants d'après le CIPADH (2015). Ces enfants sont dépendants des adultes, tant physiquement que psychologiquement. Ils ont besoin de développement stable et régulier pour garantir leur croissance. Ayant fui leur pays pour échapper à des conflits, des persécutions ou des catastrophes naturelles, ces jeunes réfugiés courent de nombreux risques. Certains séparés de leurs familles, fragilisés, sujets à la discrimination, ils peuvent être victimes de recrutement par les forces armées, d'exploitation sexuelles, de mauvais traitement ou de travaux forcés et leur accès à l'éducation est rendu difficile.

Afin de garantir leur développement, leur éducation et leur sécurité, les enfants réfugiés disposent des droits. Ceux-ci sont garantis par plusieurs traités internationaux, tels que la convention relative au statut des réfugiés et la convention sur les droits de l'enfant. Diverses organisations telles que le HCR, l'UNICEF, viennent également en aide à ces enfants. Au niveau de la législation, la convention de Genève de 1951 et le protocole de 1967 relatifs au statut des réfugiés couvrent aussi ces enfants. L'article 22 de la convention est particulièrement important pour ces enfants car il souligne que les États doivent accorder aux réfugiés le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire et un traitement aussi favorable que possible.

2-1-7 Lien affectif

En psychologie, un lien affectif est un type de comportement d'attachement qu'un individu typiquement celui qui prend soin d'un proche, montre pour un autre individu, et dans lequel les deux partenaires tendent à rester à proximité l'un de l'autre. Cette notion fut introduite et développée par le psychologue John Bowlby (1969) dans ses travaux sur l'attachement. Selon lui, le noyau du lien affectif est l'attraction qu'un individu éprouve pour un autre individu. Mary Ainsworth psychologue du développement établit cinq critères pour qu'un lien entre individus soit considéré comme lien affectif et un sixième critère pour qu'il soit considéré comme lien d'attachement : Un lien affectif est permanente et non transitoire ; un lien affectif implique une personne particulière qui n'est interchangeable avec aucune autre ; Un lien affectif implique une relation qui est émotionnellement significative ; Un lien affectif souhaite maintenir une proximité ou un contact avec la personne envers qui il éprouve une affection et où, l'individu ressent de la tristesse ou de la détresse lors d'une séparation non volontaire d'avec cette personne.

2-2- Revue de la littérature

Selon Angers (1992), la revue de la littérature c'est l'examen approfondi et systématique des publications sur un thème. Toute recherche trouve presque toujours des travaux antérieurs ayant plus ou moins abordé les recherches sur le thème concerné. M. Grawitz (1989) définit la revue de la littérature comme étant « l'état des connaissances sur un sujet ». Elle permet de fixer le lecteur sur ce qui a déjà été dit et ce qui ne l'a pas été par d'autres auteurs et chercheurs et ce faisant, de ressortir la pertinence de son étude. Celle-ci nous aidera à relever un ensemble d'informations qui nous permettra de mieux expliciter notre thème. Ainsi, nous parleront des thèmes suivants : la question des réfugiés, l'inclusion scolaire, l'éducation à la résilience.

2- 2- 1 La Question des réfugiés

2- 2- 1- 1 Les Conventions sur les réfugiés

D'après l'article 1 de la convention de 1951 relative au statut des réfugiés, un réfugié 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 certain groupe social ou de ses opinions politiques, et qui ne peut ou ne veut se réclamer de la protection de ce pays ou y retourner en raison de ladite crainte. Cette convention énonce clairement les droits des réfugiés tels que la liberté de culte et de circulation, le droit à l'éducation, le droit d'obtenir des titres de voyage, le droit de travailler ainsi que leurs obligations envers leur pays d'asile. La protection des réfugiés incombe en premier lieu au gouvernement du pays d'accueil. Elle offre aux réfugiés la possibilité de commencer une nouvelle vie en les aidant soit à s'intégrer dans le pays asile, soit à rentrer chez eux quand les circonstances le permettent.

La Convention de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), actuelle Union Africaine (UA) régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique, un traité régional adopté en 1969, élargit la définition de la convention de 1951, pour y inclure une considération plus objectivement fondée, à savoir toute personne qui, « *du fait d'une agression, d'une occupation extérieure, d'une domination étrangère ou d'événement troublant gravement l'ordre public dans une partie ou la totalité de son pays d'origine ou du pays dont elle a la nationalité* », est obligée de quitter sa résidence habituelle. En 1984, un colloque de représentants des gouvernements d'Amérique Latine et d'éminents juristes a débouché sur la Déclaration de Carthagène. Comme la convention de l'OUA, la Déclaration élargit le champ de la définition contenue dans la Convention de 1951 aux personnes qui

fuients leur pays *« parce que leur vie, leur sécurité ou leur liberté étaient menacées par une violence généralisée, une agression étrangère, des conflits internes, une violation massive des droits de l'homme ou d'autres circonstances ayant perturbé gravement l'ordre public »*.

2- 2- 1- 2 Les réfugiés dans le monde

En effet, dans un monde agité par plus de 40 guerres civiles et d'innombrables conflits, le nombre de réfugiés et de déplacés s'élevait en fin 2013 à plus de 50 millions, et 16 700 000 étaient des réfugiés et 33 300 000 déplacés internes. Les pays en développement (Asie et Afrique) accueillent quatre réfugiés sur cinq à l'échelle mondiale. Le Pakistan était le pays d'accueil numéro un avec 1,7 million de réfugiés, suivi par la République Islamique d'Iran et la République arabe syrienne (2,7 millions) et Irakiens (1,4 millions) représentaient la moitié des réfugiés sous la responsabilité du HCR. Les principaux pays d'origine des réfugiés sont par ordre : Syrie, l'Afghanistan, l'Irak, la Somalie, le Soudan, le Soudan du Sud, la République Centrafricaine, le Vietnam, le L'Érythrée et la Chine. Quant aux pays d'asile nous comptons : le Pakistan, le Liban, l'Iran, l'Ouganda, le Tchad, l'Éthiopie, le Rwanda, Burundi, Kenya Congo-Kinshasa, République Centrafricaine, la Tanzanie, le Congo, la Zambie. Il convient de souligner que qu'environ 40 000 réfugiés ont pu être rapatriés sur la base volontaire en 2013 (c'est le nombre le plus élevé depuis 2008, alors que la tendance était en diminution constante depuis 2004), alors que 3,2 millions de déplacés ont regagné leur foyer (c'est le nombre le plus important de la décennie). Les femmes représentent 49% des réfugiés et demandeurs d'asile et les enfants constituent plus de la moitié des réfugiés à l'échelle mondiale.

2- 2- 1- 3 Les réfugiés en Afrique Sub-saharienne

En Afrique Subsaharienne, les conflits, la violence et les atteintes aux droits de l'homme continuent à déclencher de nouvelles crises de déplacements. Le HCR prévoit d'offrir protection et assistance à près de 3,4 millions de réfugiés et demandeurs d'asile en 2014, contre environ 3,1 millions en 2012. Quelques 5,4 millions de déplacés internes auront également besoin de protection et d'assistance, principalement au Mali, en République démocratique du Congo, en Somalie et au Soudan. Au total, quelques 11 millions de personnes, compte tenu des apatrides et des populations de retour dans leur pays ou région d'origine, relèveront de la compétence du HCR en Afrique en 2014.

Dans la région d'Afrique Centrale et Grands Lacs, de nouvelles crises de déplacements viennent encore alourdir les charges que nous font peser les crises existantes. Parmi ces dernières, il convient de citer la situation, de plus de 100 000 réfugiés centrafricains

au Cameroun et au Tchad. Si les conflits en cours dans l'Est de la RDC et en République centrafricaine se poursuivent, le HCR devra protéger et aider un nombre toujours croissant de réfugiés originaires de ces pays ; le dispositif de réponse d'urgence est donc maintenu au niveau adapté ; la prise en charge des besoins essentiels des personnes relevant de la compétence du HCR, notamment dans les situations d'urgence, continue d'absorber une grande partie de ses ressources budgétaires en Afrique.

Au Cameroun, d'après les sources du HCR (Rapport inter agence Mai 2015), 139.833 réfugiés ont été enregistrés depuis Janvier 2014 dont 63.645 dans les sites de relocalisation et villages d'accueil et 70323 en dehors des sites. 5865 réfugiés ont été enregistrés à Yaoundé et Douala. 6952 réfugiés ont été enregistrés en Janvier 2015. 23090 ont été enregistrés dans le site de Gado-Badzere. Ce qui rend cette situation préoccupante est que les réfugiés centrafricains ne font qu'arriver au jour le jour et les enfants en âge scolaire sont majoritaires et donc, doivent s'intégrer dans les écoles publiques.

2- 2- 1- 4 L'intervention du HCR dans la question des réfugiés : Manuel des situations d'urgence

Dans son mot introductif, le HCR présente à l'auditoire la priorité de sa mission, l'efficacité de la préparation et de la réponse aux situations d'urgence. La prise de conscience de sa mission remonte à l'année 1991 lorsque sous ses yeux des centaines de milliers de réfugiés Kurdes chassés d'Irak, trouvent asile en Turquie et en Iran. Le HCR sollicité et face à ces crises et souffrances humaines a su mettre en place un mécanisme qui lui permet de réagir rapidement et efficacement grâce au dispositif de tour de rôle. Ainsi, un dépôt central de marchandises comportant des modules d'assistance humanitaire a été mis à leur disposition par différents États. Le HCR, fier du modèle éprouvé de réponse face aux situations d'urgences, continue à le faire face aux nouvelles situations qui exigent d'eux de nouveaux modèles d'interventions, car il y a comme une sorte d'éparpillement de la crise et même des conflits internes où certaines personnes sont chassées de leur foyer et même de leur région et les humanitaires venus les assister devenaient les cibles. La deuxième édition représente dix sept ans d'expérience et de dévouement des personnels de terrain et des spécialistes du HCR après la parution de la première édition. Le HCR exprime ainsi sa gratitude pour cet effort collectif. Cet ouvrage aide les personnels du HCR à affronter les nouveaux défis par une préparation rigoureuse bien gérée susceptible de valoriser les points forts et les capacités propres à chaque groupe et à chaque organisation.

Dans ce livre, la mission première du HCR est de chercher à garantir les droits et le bien être des réfugiés. Elle s'efforce de s'assurer que chacun puisse bénéficier du droit d'asile dans un pays et de retourner de son plein gré dans son pays d'origine. Le HCR étend de manière impartiale sa protection et son assistance aux personnes relevant de sa compétence sur la base de leurs besoins et sans distinction de race, de religion ou d'opinion politique. Il s'efforce de prévenir les déplacements forcés de la population en encourageant les États et les autres institutions à créer les conditions propices à la protection des droits de l'homme et au règlement des différends.

Ce manuel traite des besoins auxquels le HCR doit répondre en urgence. Il définit la situation d'urgence comme « toute situation où la vie ou le bien être des réfugiés sera menacé si les mesures immédiates et appropriées ne sont pas prises sans délai et où des initiatives extraordinaires et des mesures exceptionnelles s'imposent ». Une grande partie de ce manuel est consacrée à l'énoncer de directives sur la protection et l'assistance matérielle. L'action d'urgence du HCR a pour but d'assurer la protection des personnes qui relèvent de son mandat et de faire en sorte que l'assistance nécessaire leur parvienne à temps et de rechercher des solutions permanentes à leurs problèmes. » le manuel des situations d'urgence présente entre autres, les attributions de États et du HCR, celles des organes des Nations Unies, et des attributions non gouvernementales. Ainsi, en cas de situation d'urgence entraînant un afflux de réfugiés, c'est normalement au HCR qu'il incombe de coordonner l'action menée par le système des Nations Unies.

Services communautaires et enseignements

L'auteur présente les enfants comme les personnes de moins de dix huit ans (conformément à la définition de la convention sur les droits de l'enfant). Ils comprennent les jeunes enfants et adolescents. Les populations de réfugiés comptent une forte proportion d'enfants. Lors des situations d'urgences, des interventions rapides contribuent à normaliser et à stabiliser leur situation. On peut être amené à faire appel aux compétences d'institutions spécialisées pour prendre en charge certains aspects du programme destinés aux enfants. Dans une situation d'urgence, le meilleur moyen de répondre à un grand nombre de demandes à caractère social consiste à faire appel aux ressources mêmes de la communauté. Chaque communauté a ses coutumes, ses traditions et ses préférences quant à la façon de résoudre les problèmes.

L'enseignement

Les programmes d'enseignement permettent de faire droit, non seulement aux problèmes psychologiques et sociaux des enfants, mais également au bien-être de l'ensemble

de la communauté qu'ils contribuent à organiser, tout en fournissant un cadre de vie aux enfants et aux familles. Les programmes d'enseignement peuvent contribuer de façon importante à toutes les activités destinées à sauver des vies humaines. Tout enfant a droit à l'éducation. Même dans une situation d'urgence, on commence aussitôt que possible à organiser l'enseignement. Il s'agit d'organiser en priorité l'enseignement primaire pour tous. Dans toute la mesure du possible, les écoles pour les réfugiés seront organisées et gérées par les réfugiés eux-mêmes avec les concours extérieurs appropriés. L'organisation d'un tel système d'enseignement importe autant au bien être de l'ensemble de la communauté réfugiée qu'à leur équilibre social et psychologique des enfants et des adolescents. Le seul fait de créer des classes élémentaires peut contribuer à structurer et à normaliser une collectivité déchirée et traumatisée. Les réfugiés n'ont pas seulement été arrachés à leurs foyers et à leurs familles, mais aussi, à leur communauté. L'ancienne communauté est bouleversée alors que de nouvelles structures communautaires ne se mettent.

Cet ouvrage du HCR qui indique les mesures à prendre lors des situations d'urgence intéresse notre étude dans la mesure où il nous permet de voir comment les organisations internationales se sont organisées pour la prise en charge éducatives des enfants réfugiés. Mais il reste à savoir si cette prise en charge éducatives bien que effective, est suffisante pour pallier au problème d'adaptation de ces enfants, car il faudrait étudier ce qui pourrait être mis en place pour favoriser la prise en charge affective des enseignants auprès de ces enfants pour faciliter leur adaptation scolaire.

2- 2- 1- 5 L'effectivité du droit à l'éducation pour les réfugiés au Cameroun

Le droit à l'éducation : quelles effectivités au Cameroun est un article présenté par Mimche Honoré, Fomekon Félicien et Meli Vivien, lors du colloque international en 2006 sur l'éducation, violences, conflits perspectives de paix en Afrique. Dans cet article, Mimche (2006) présente la situation de crise que traversent les pays Africains au travers des guerres civiles, les conflits armés qui ont occasionné le déplacement des populations vers les territoires où il y a la paix, c'est le choix du Cameroun par de nombreux réfugiés. L'auteur montre comment ces déplacements perturbent la scolarisation des enfants en âge scolaire et présente les modalités de la réalisation effective du droit à l'éducation. Il présente également le rôle de l'éducation dans le processus de développement d'une culture de paix, et qui peut favoriser aussi l'intégration sociale. Dans son approche théorique sur la notion de l'effectivité du droit à l'éducation, il estime que cela implique la mise et le maintien des jeunes à l'école, et l'effectivité de ce droit se décline en la capacité d'avoir accès à l'éducation. Dans cet article,

on fait allusion à Meyer Bich (2004), quand il parle de la synergie entre les capacités individuelles, institutionnelles et sociétales au service des personnes. Selon l'auteur, le droit à l'éducation consiste à mettre en perspective trois catégories sociales : les réfugiés, compte tenu de leur profil culturel et socio démocratique, les institutions scolaires où ils ont accès et la société qui peut offrir les conditions de réalisation de cette effectivité. L'auteur exprime, qu'au niveau du réfugié même, l'effectivité du droit à l'éducation exprime la capacité économique et culturelle des personnes à accéder à l'institution scolaire de façon durable. Elle renvoie ainsi à l'accessibilité, mais aussi, à l'adaptabilité de ces personnes à l'environnement de l'école. Au niveau de l'école, il faudrait voir la capacité de l'école à favoriser l'accès de ces personnes du point de vue de son fonctionnement. Au niveau de la société, l'accès à l'éducation des enfants réfugiés dépend de leur possibilité d'intégration sociale. A la question de savoir ce qui limite ou facilite l'accès des réfugiés à l'éducation formelles et comment les réfugiés parviennent-ils à accéder à l'école et à s'y maintenir ? Quelles sont les déterminants et les modalités de la réalisation effective du droit à l'éducation pour les réfugiés. L'auteur pense que le droit à l'éducation doit être appréhendé comme un problème d'intérêt public, où l'État, les populations, et la société civile s'impliquent dans une dynamique partenariale pour réaliser la scolarisation des enfants réfugiés.

Du point de vue du profil culturel et éducatif des réfugiés au Cameroun, l'auteur estime que ces personnes présentent des spécificités particulières qu'il faut prendre en compte dans l'analyse de leur éducation. Il s'agit donc de prendre en compte la diversité de leur difficultés linguistique, la diversité de leur difficulté, ce qui peut favoriser le processus de leur insertion scolaire, ce qui exige la capacité des acteurs que sont les enseignants et les camarades à les prendre en compte et éviter de les frustrer.

Dans sa recherche de l'analyse des modalités de la réalisation de l'effectivité du droit à l'éducation, l'auteur pense que les contraintes économiques constituent un frein à la mise et maintien d'un enfant à l'école, car la gratuité de l'école n'exclue pas les autres dépenses liées à la scolarisation, comme le paiement des enseignants vacataires, des contributions au fonctionnement des écoles à travers les APEE, l'achat des fournitures, le transport, l'alimentation à l'école, la prise en charge des répétiteurs. Pour cette catégorie de population vulnérable, la possibilité de l'accès à l'éducation reste difficile.

L'auteur montre en outre que la mise au travail des enfants en âge scolaire réduit les chances de l'apprenant de suivre convenablement ses études compte tenu du temps que l'on doit consacrer à chaque espace. Il présente comme autre obstacle, la langue. Ainsi, les contextes éducatifs varient d'un pays à un autre. Au Cameroun, c'est la pratique du

bilinguisme. Les réfugiés ont d'énormes difficultés d'insertion scolaires, car au départ pour certains, ils utilisaient les langues nationales dans les apprentissages ; ce qui fait que l'accès à la connaissance est limité par le niveau de connaissance de l'anglais et du français. L'implication de plusieurs réseaux d'acteurs et la prise en compte de leurs spécificités culturelles en tant qu'apprenants facilitent leur insertion scolaire et leur adaptabilité. Mohamed Haddad (2013, p. 53) dans son intervention au colloque à la Chaire de l'UNESCO, sur le thème droit humanitaire et défis culturels, pose le même problème que rencontre l'humanitaire face aux cultures. « *L'humanitaire reste démunie face aux arguments naturels opposés par les acteurs sociaux* », il ajoute que ce genre de problème est beaucoup plus pesant dans la zone culturelle musulmane, et qu'il y a comme un sentiment d'incompréhension, voir d'humiliation qui chaque fois que l'on se sent obligé d'être aidé hors du mécanisme ancestral de l'entraide communautaire. Pour trouver une solution à ce malentendu entre la culture et l'action humanitaire, l'auteur propose de développer la connaissance locale pour favoriser les meilleures interventions, car même accablé dans leur douleur, les gens se sentent aujourd'hui assoiffés de dignité et le fait qu'ils expriment cette soif en termes de revendication pourrait se transformer à un refus d'assistance à soi-même. L'auteur propose de repenser l'humanitaire afin qu'elle prenne la forme plus adaptée aux traditions locales. Ainsi, on pourrait leur donner les outils nécessaires pour faire face à des situations quotidiennes, variées et complexes. Il faudrait une stratégie de culture humanitaire et se préparer au dialogue des personnes en pleine action humanitaire. À propos, Fonkoua (2006) souligne que le processus d'intégration scolaire constitue un puissant outil de mobilisation des politiques de lutte contre les exclusions, les diverses inégalités et pour l'intégration interculturelle.

2- 2- 2 L'inclusion scolaire

2- 2- 2- 1 La pédagogie de l'inclusion

De nombreuses études ont mis en lumière les liens opérationnels entre les écoles pratiquant une pédagogie de l'inclusion et les écoles efficaces. Morefied (2002) relève pour sa part douze caractéristiques communes aux écoles efficaces, caractéristiques qui peuvent servir d'inspiration ou de guide à l'implantation d'une école inclusive :

« Un leadership fort exercé par la direction de l'école.

Un but commun partagé par tous intervenants et intervenantes.

Un environnement où l'on se sent aimé et protégé.

Un sentiment de responsabilité partagé (tous les adultes sont responsables de tous les élèves.

Un climat disciplinaire ferme juste cohérent et positif.

Des attentes élevées pour chaque élève.

Un personnel qui croit que l'enseignement est une vocation, pas un simple métier.

Un curriculum multiculturel qui intègre dans les activités quotidiennes.

D'excellentes pratiques quotidiennes.

Une croyance ferme dans l'importance du rôle des parents.

Une approche faisant la promotion d'une bonne santé mentale.

Un environnement physique agréable, propre et esthétique. »

2- 2- 2- 2 Inclusion et intégration scolaire

Intégration et inclusion scolaire sont deux approches qui œuvrent dans la lutte contre la marginalisation des élèves à besoins spécifiques comme les handicapés, les malentendants, les non voyants et même les enfants réfugiés car ils sont aussi classés parmi cette catégorie d'enfant du fait qu'ils viennent d'une culture éducative différente, et ont subi les traumatismes qui les différencient des autres enfants. Boutin et Bessette (2009) présentent dans leur ouvrage le débat entre l'inclusion totale qui préconise le placement de tous les élèves en difficulté en classe ordinaire, et l'intégration dite conditionnelle de ces élèves qui tient compte de leur capacité à suivre le rythme de la classe ordinaire. Ils rappellent dans leur propos que l'inclusion scolaire tire son origine à la critique de l'intégration scolaire et sociale qui, visant l'équité et l'égalité des chances, étaient plutôt remise en cause parce que considérées comme trop discriminatoires envers les élèves en difficultés. Ainsi, l'abrogation et la sanction de nombreuses lois, et les pressions exercées par certaines familles sur l'école ont conduit à la mise en place d'un courant inclusif. Dans cette même foulée, l'OCDE et l'UNESCO ont mis en place des comités d'étude et de réflexion qui enjoignent les éducateurs en général, et les enseignants en particulier de changer leurs façon de faire envers les élèves dits à besoins particuliers. Sur le plan des fondements théoriques, pour ces auteurs, les mouvements d'inclusion et d'intégration sont nés de la marginalisation et de la ségrégation des élèves en difficultés. Ils partaient du constat selon lequel la situation de ces élèves ne leur permettait pas de se réaliser de façon satisfaisante tant sur le plan humain que cognitif. Leur préoccupation relève encore aujourd'hui d'un souci humanitaire et démocratique. Il s'agit d'une manière générale de permettre à tous les élèves en difficultés de bénéficier des meilleurs services possible. D'après ces mêmes auteurs, les deux approches poursuivent des buts visés, qui se rapprochent sur certains points et diffèrent sur d'autres. Dans le cas de l'intégration, il s'agit de rendre l'élève en difficulté en mesure de fonctionner dans la société telle qu'elle est, alors

qu'avec l'inclusion, les visées sont ambitieuses. Elle vise à transformer la société et l'école de façon majeure afin qu'elle soit en mesure de faire place à tout type d'handicap ou de difficulté sans égard à leur niveau de gravité. Sur le plan des modalités, c'est à dire des procédés et moyens, l'intégration et l'inclusion scolaire quoique ayant les mêmes buts au niveau de l'accueil des élèves en difficultés, diffèrent au niveau des procédés et les moyens pédagogiques. Pour leur part, les tenants de l'inclusion préconisent une approche fondée sur le socio constructivisme qui fait recours au travail d'équipe, enseignement mutuel. Ceux de l'intégration militent en faveur d'une pédagogie plus structurée qui met l'accent sur l'enseignement systématique et explicite. Goupil G. et Boutin G. (1983) énoncent que le placement des élèves en difficultés en classe ordinaire doit se faire sous certaines conditions : il insiste sur le respect du principe de continuité qui exige qu'un élève soit suivi à partir du diagnostique en passant par le traitement pour en arriver à l'évaluation du résultat. En somme, l'intégration pour ces auteurs nécessite un véritable plan d'action. En revanche, l'inclusion considère le principe de continuité comme opposé aux droits de l'élève en difficulté. En termes clairs, selon ses tenants, les ressources de l'éducation spéciale ne jouent ici qu'un rôle subsidiaire et ne sont requise que de façon parcimonieuse pour «éviter toute marginalisation de l'élève en difficulté.

L'intégration scolaire, au sens stricte, se réfère à un placement individuel, le cas par cas, orchestré selon les règles précises, alors que l'éducation inclusive, particulièrement sous la forme extrême, est une pratique concernant l'ensemble des élèves y compris ceux qui ont des difficultés. L'essentiel est d'après Rogers (1993) de s'assurer que les élèves en difficulté participent à toutes les activités de l'école sans distinction, comme le font leurs camarades. Lorsqu'il établit une définition très nette entre intégration et inclusion. En somme, l'intégration scolaire vise à permettre aux élèves en difficulté la fréquentation de l'école ou de la classe ordinaire mais en tenant compte de leurs capacités, alors que l'inclusion scolaire préconise l'accessibilité de ces mêmes lieux à tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques.

En rapport avec notre recherche, nous nous situons dans le cas de l'inclusion scolaire, car les enfants réfugiés sont considérés comme des enfants à besoins spécifiques, qui proviennent d'autres cultures, ayant subi des traumatismes de guerre et de longues marches, à cela s'ajoute le fait qu'ils sortent d'un autre système éducatif, présentant des comportements agressifs et des difficultés d'apprentissages car certains n'allaient pas du tout à l'école, sont inclus dans les écoles ordinaires et bénéficient d'un même encadrement que les élèves autochtones et même lorsque les ONG interviennent dans les écoles inclusives, il n'y a pas de

distinction entre les élèves. Le kit scolaire est distribué à tous les élèves. Ces élèves réfugiés ne sont pas pris en compte d'une manière particulière par les spécialistes, mais sont formés ensemble avec des enfants autochtones, c'est pour cela qu'on dit qu'ils sont en situation d'éducation inclusive. Qu'est ce qu'on recherche donc en éducation inclusive ?

2- 2- 2- 3 Buts de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive vise à minimiser les effets de facteurs de vulnérabilité sociale sur l'action pédagogique, à faciliter l'intégration scolaire des élèves socialement vulnérables, à promouvoir la pleine expression des talents et potentialités des apprenants vulnérables sur la base de l'égalité avec les autres. Elle vise également à faire tomber les barrières à l'inclusion scolaire des élèves vulnérables notamment, ceux porteurs de déficiences. Par ailleurs, elle vise à rendre effectif l'EPT, la solidarité nationale, la lutte contre l'exclusion sociale, des principes de discrimination positive, de justice sociale et d'égalité des chances ainsi que l'approche vulnérabilité. C'est dans ce sens que Fonkoua (2008) développe le thème sur l'intégration des enfants à besoins spéciaux, et considère cela comme une valeur centrale pour le futur des systèmes éducatifs. Ainsi, l'auteur interpelle les acteurs du système éducatif à plus d'attention à offrir une éducation équitable à tous les enfants quelque soient leurs différences. L'étude que mène l'auteur tente de répondre aux questions suivantes : Qu'est ce qui pousserait la communauté éducative à reconnaître la nature des enfants à besoins spéciaux et leurs droits à l'éducation ? Comment le système éducatif doit s'y prendre pour préparer cette jeunesse particulière à la maîtrise de la connaissance, à la compréhension, à l'analyse et à l'application de ses droits et de ses devoirs de citoyens à part entière ? Ces questions interpellent la société toute entière à aller au delà de l'aide et la protection sociale pour entrer dans le domaine de l'éducation, de la formation, dans le but de rendre autonome les enfants à besoins spéciaux. Ceci interpelle toute la communauté éducative à prendre conscience de la situation et de mettre ensemble leurs efforts pour la mise en place des services et un environnement spéciaux et la formation des personnels scolaires. Pour donner une bonne réponse aux questions posées ci-dessus, l'auteur fait ressortir quatre parties qu'il intitule les valeurs communes en partage entre le genre humain, de la diversité à l'urgence de l'inclusion scolaire, les principes et modalités de l'intégration scolaire, les principes et modalités de l'intégration scolaire ; créer un climat de sécurité favorable à l'épanouissement individuel et collectif du jeune en difficultés. Pour ce qui est du premier point, Fonkoua (2008), explique que le concept de l'intégration scolaire interpelle les politiques éducatives et les spécialistes en construction de programmes d'élaborer à partir des aspirations communes les démarches porteuses pour

l'avenir. Il voudrait que les finalités de l'éducation soient élaborées à partir des aspirations et des compétences individuelles. Compte tenu de la diversité des enfants à besoins spécifiques et la timidité de la mise en application des mesures prises à leur égard concernant l'inclusion scolaire, l'auteur se pose les questions entre autres, de savoir comment tenir compte des diversités individuelles du fait de la nature personnelle, économique sociologique, politique, environnementale, idéologique des individus dans le processus de construction d'un développement et d'une éducation pour tous ? Quels sont les facteurs bloquants d'une éducation et d'un développement durable pour tous ? Comment élaborer un curriculum qui tienne compte de la diversité des individus et qui facilite l'inclusion scolaire ?

Pour Fonkoua (2008), une école intégratrice passe par une volonté politique marquée par des textes instruisant les établissements scolaires à mettre un dispositif d'accueil en faveur des personnes ayant des besoins spécifiques. Il s'agit de mettre sur place un dispositif pédagogique approprié devant favoriser l'offre en éducation spéciale en vue de l'intégration des enfants et adolescents en situation particulière dans le système éducatif normal (ordinaire). L'auteur présente les caractéristiques ainsi qu'il suit : une prise en compte de tous les apprenants sans exclusive. Une plus grande flexibilité dans l'organisation, les contenus et les suivis de scolarité. Une égalité de chance dans l'accès de processus et les résultats scolaires. Une mise en place des stratégies continues pour identifier et vaincre l'exclusion scolaire et la marginalisation quelle que soient les raisons. Une pratique éducative qui répond à la diversité des besoins potentiels des enfants. Une utilisation d'un personnel compétent pouvant exécuter des tâches d'apprentissage indispensable à l'épanouissement, ainsi, elle doit permettre à l'enfant en situation difficile d'apprendre à se connaître, à exprimer ses émotions, à s'intégrer au groupe, à respecter les règles de fonctionnement de la classe, cet environnement doit être riche en langage. L'intégration est donc la base d'une construction de l'éducation pour tous.

Dans son article intitulé « Antécédents familiaux et refus scolaire », Ngbwa (2008, p. 70) veut montrer comment les vécus traumatiques de l'enfance peuvent avoir une influence sur l'adaptation d'un enfant à l'école. Il pose la question de « *savoir comment l'enseignant peut aider l'enfant à restaurer l'image qu'il a de lui même s'il ne connaît pas la procédure ?* » Pour lui, les premières années de vie de l'enfant sont les meilleurs moments pour inculquer aux enfants les ingrédients de l'intelligence émotionnelle car l'absence d'attention aimante détériore le développement mental de ces derniers. Ainsi, l'enseignant qui accueille l'enfant a la mission de lui donner le goût d'apprendre. Il essaye de montrer que les séquelles affectives laissées par la rupture de la relation peuvent avoir des répercussions à l'école. Pour lui, le travail de l'adulte consiste à reconnaître la rupture dans le but de la

dépasser. Il est donc important pour l'enseignant de mettre sur pied l'analyse des mécanismes essentiels de la médiation sociale, insistant sur les moyens de lui redonner le goût d'apprendre. L'enseignant doit mesurer l'inadéquation de ses repères car le fait pour lui de reconnaître l'existence des troubles chez l'enfant, est thérapeutique. Il conclut cette étude en soulignant que « *les comportements problématiques d'un enfant doivent être compris à la lumière de leur signification et non dans leur réalité symptomatique* ». Il pense que l'enseignant doit comprendre l'impact des parents avant de mettre en place la responsabilité de l'enfant. Alors au lieu qu'il communique avec lui sur ses problèmes, il doit l'aider, et l'accompagner. Cet accompagnement suppose qu'il faille fournir à l'enfant des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs. Il a utilisé comme méthode le cas unique d'un enfant pris dans son écosystème que constitue sa famille, son enseignant à travers l'entretien.

Il serait donc important que les enseignants concernés par la situation d'urgence puissent avoir une formation qui les aiderait à mieux accueillir et accompagner les enfants.

2- 2- 3 L'éducation à la résilience

2-2-3-1 Origine du concept de résilience

Le terme de résilience a été emprunté aux sciences physiques. À l'origine, la résilience est la capacité d'un métal à résister aux pressions et à reprendre sa structure initiale après avoir été déformé. En psychologie, on appelle résilience la capacité à vivre, à réussir, à se développer en dépit de l'adversité. D'après Mesnard Leonel (2007), le concept a été découvert en 1982 par Werner. Cette psychologue américaine a suivi à Hawaï sept cent enfants sans famille, sans école, vivant dans la rue et victime d'agression physique ou sexuelle. Plus tard, la plus part d'entre eux était devenu des adultes détruits physiquement. Cependant, quelques uns avaient réussi à apprendre un métier, à fonder une famille, et ne souffrait pas de troubles physiques majeurs. Elle conclut que certains enfants avaient une capacité particulière à surmonter les traumatismes de la vie pour s'en sortir, et appela ces enfants des résilients.

En France, c'est Boris Cyrulnik, psychiatre et neurologue et éthologue français qui va développer le concept et surtout le faire connaître au grand public. Pour lui, la résilience est un véritable antidestin. Il pense que les pures épreuves sont surmontables que la guérison est toujours possible et que nul n'est condamné au malheur. Pour lui, la résilience est le processus complexe par lequel les blessés de la vie peuvent déjouer les pronostics. Manciaux, M. et Coll. (2001, P. 17), définit la résilience comme la capacité d'une personne ou d'un groupe à se

développer bien, à continuer à se projeter dans la vie en dépit d'évènements déstabilisants de conditions de vie difficiles, de traumatisme parfois sévère. Pour Cyrulnik, c'est à partir du moment où la personne subit un traumatisme qu'elle doit tenter de le surmonter et mettre en place un processus de résilience. Pour lui, le traumatisme est l'agent de la résilience. Laplanche et Pontalis (1967) définit le traumatisme comme un événement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement le bouleversement et des effet durable qu'il provoque dans l'organisme psychique. Pour Cyrulnik, il ne peut y avoir traumatisme que s'il y a une effraction qui provoque la déchirure de la bulle protectrice de l'enfant, si bien que celui ci ne parvient pas à comprendre ce qui lui arrive. Son monde se désorganise et devient confus. Pour les partisans de la psychologie clinique psychanalytique, la résilience est un processus et les mécanismes permettant au sujet de surmonter s'effectuent selon deux axes :

Un axe intra psychique, qui concerne les capacités propres à chaque individu.

Un axe relationnel qui concerne les liens que le sujet met en place avec son environnement.

Wolin et Wolin (1999) et le psychanalyste Bessoles (2001) ont ainsi retenu sept caractéristiques de personnalité susceptibles d'avoir un rôle protecteur face aux évènements difficiles : la perspicacité qui est la capacité d'analyse, l'indépendance qui est la capacité à être seul, l'autonomisation. L'aptitude aux relations qui constitue un facteur de socialisation, d'initiative qui est la capacité d'élaboration et de représentation ; la créativité qui est la capacité de créer les formations réactionnelles et substitutives ; l'humour qui conduit à la sublimation ; la moralité qui est la capacité à interroger les valeurs.

2- 2- 3- 2 Tuteur de résilience

Le premier amour est important lorsqu'il survient à l'adolescence, lorsque le jeune éprouve sa capacité de sensibilité à de nouvelles informations : ce premier amour peut être pour certains adolescents l'occasion de réparer une représentation négative de soi. Les schémas initiaux ne sont plus répétés comme une malédiction implacable. Cette première expérience de l'amour pourra constituer une thérapie réparatrice. Plus tard d'autres (la famille, les enfants, les amis) pourront relayer et compléter cette fonction tutorale.

Pour Cyrulnik (2001) l'adulte -qui a cette capacité de rebond après le choc- est celui qui aura appris « *à aimer dans la gaieté et le respect de l'autre dans un système à poly-attachement : papa, maman, mais aussi les grands-parents, les cousins, les amis des parents.* ». Les tuteurs de résilience sont des personnes qui, placées sur le chemin de l'enfant,

vont le guider et le soutenir. Pour cela, il faut que s'effectue la rencontre, c'est à dire ait pu croiser ou accrocher un jour, un adulte, ou un aîné qui lui apporte de l'aide, de l'affection et de l'estime. Les tuteurs de résilience sont donc les personnes qui rendent possible la reprise d'un développement après que l'enfant ait subi un traumatisme. Ces tuteurs peuvent être un parent, un enseignant, un éducateur, un psychologue, bref, toute personne qui va croire en lui, stimuler son développement, lui permettre de reprendre confiance en lui et d'avoir un projet d'avenir.

Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ?

Henriette Englander (2007) introduit la réponse à cette question en présentant deux sortes d'enfants : ceux qui ont eu une sécurité affective, ayant grandi dans un milieu familial bien traitant, se sentent compétents et autonomes et trouvent le sens en l'école. Ces enfants réussissent et sont félicités par les enseignants à cause de leurs bons résultats. Ces enseignants aussi se félicitent d'avoir de tels élèves, car leur adaptation ne leur cause pas de problèmes, n'ayant pas été traumatisés, ces enfants n'ont pas un besoin de tuteurs de résilience.

La deuxième catégorie d'enfants qui ont subi des traumatismes précoces liés à l'environnement familial éprouve un déplaisir, l'ennui et ne tardent pas à rencontrer l'échec scolaire. Cette image qui présente leur nullité leur est souvent renvoyée lors des évaluations dévalorisantes pessimistes, par les enseignants découragés, voire épuisés en lesquels ils ne trouvent pas des tuteurs de résilience dont ils ont besoin. Dans l'ouvrage de Pierre Merle (2005) l'élève humilié en témoigne. Il démontre un milieu scolaire où des moqueries des pairs peuvent aggraver la difficulté des élèves en situation de vulnérabilité. À propos, C. Dierkens (2002) écrit qu'il y a une faille importante qui se crée dans la personne de l'enfant, lorsque le moi vécu, est en totale rupture avec le moi idéal. Ce qui inhibe ses possibilités de progression.

Afin de lutter contre ce fléau, pour Englander (2007), l'État et les associations mettent en place diverses formules de soutien scolaire, classe relais, accompagnateurs scolaires, ainsi que des dispositifs d'aide à la parentalité. De nombreuses recherches internationales réfléchissent à la rénovation des méthodes pédagogiques. À quelles conditions l'école pourrait-elle offrir une seconde chance aux enfants ayant été privés d'un tissu suffisant d'affectations, de stimulations, et n'ayant pas eu accès à leur propre culture. En somme, comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience ?

Englander (2007), pour aider les enfants à apprendre, les enseignants devraient favoriser les interactions sociales en s'inspirant des trois sources de formation : la psychologie du développement, la psychanalyse, la psychopédagogie.

Ainsi, d'après la théorie de Vygotsky en psychologie de développement, pour apprendre, l'enfant doit incorporer la médiation sémiotique. Il faut qu'il y ait un médiateur entre l'enfant et les problèmes à résoudre.

Par rapport à la psychanalyse, plusieurs théories montrent qu'il existe un lien étroit entre l'affectif et le cognitif. Winnicott D. (1992), qui définit une mère suffisamment bonne, qui donne les repères sécurisants mais qui introduit progressivement des frustrations permettant ainsi le cheminement de l'enfant de la dépendance vers l'indépendance, la créativité et le symbolisme grâce à la formation de phénomènes transitionnels. Winnicott introduit en outre un apport important relatif à la médiation, qu'il appelle déprivation, état pouvant entraîner des troubles graves, dans lequel se trouve un enfant quand il a des lacunes, des manques, de mauvaises médiations. Le concept d'hospitalisme de R. Spitz (1958) qui montrent que les carences affectives précoces altèrent l'intelligence. La théorie de l'attachement de Bowlby et de Ainsworth met en évidence le rôle de l'attachement Secure, base de sécurité affective, dans la capacité du jeune enfant à explorer son environnement. Plus l'enfant expérimente, plus il a de chances de développer son intelligence, sa capacité à apprendre. Cyrulnik (2003) souligne l'importance du bain affectif fourni par les tuteurs de développement que sont les parents. Ainsi, ce n'est pas la pauvreté qui altère l'enfant, c'est l'isolement affectif, l'absence des routines. Un enfant laissé seul devient débile parce que tout apprentissage devient angoissant. N'étant pas sécurisé, il n'éprouve pas le plaisir de la découverte.

Or il existe à l'école, une ignorance de ce rapport affectif au savoir, un tabou, un déni de l'affectivité. Selon J. Lecomte (2004), qui rappelle que de nombreux enfants disent s'investir pour faire plaisir à leur enseignant. B. Cyrulnik (2007) donne plusieurs exemples d'identification d'enfants à un maître d'école, ainsi que d'autres déterminants affectifs aux effets réparateurs apportés par des tuteurs scolaires. Dans le même ordre d'idées, Chabert (2002) souligne que les réserves intellectuelles sont, en fait, nourries par des mouvements affectifs, le plus souvent passionnels.

S'agissant de l'apport de la psychopédagogie, J.-P. Pourtois et Desmet (2004), ont réalisé à partir d'une étude qui mettait en relation le vécu psychosocial et les performances des élèves, que le besoin de considération est en relation significativement positive avec la plupart des autres besoins. Ainsi, le regard positif des autres s'articule étroitement au besoin d'attachement, d'acceptation, de stimulation, de renforcement, de communication et de structure. L'auteur serait en train de dire que quand il y a la considération, tout va bien. Une autre conclusion de cette recherche est que les résultats scolaires sont significativement liés

au vécu psychosocial de l'enfant sur le triple plan affectif, cognitif et social. Le système des besoins est donc un système des besoins basé sur des interactions que selon l'auteur, les enseignants semblent ignorer.

Face à ces prédictions réalistes, mais pessimistes, Feuerstein (2005) pense que cela est possible à condition que l'enfant rencontre un médiateur qui réintroduit la médiation qui a manqué. Pour Cyrulnik (2007), cela est possible si l'enfant rencontre ailleurs, un tuteur de résilience. Il s'agit de recréer des liens significatifs grâce à une rencontre substitutive. Feuerstein (2005) pense que l'être humain est éduicable et qu'il est possible d'accompagner son évolution et le faire passer d'un état passif à un état actif. Pour lui, une remédiation cognitive est possible si un médiateur compétent intervient et lui apprend à apprendre pour permettre ce redémarrage. B. Cyrulnik (2004) propose de créer des outils permettant l'articulation entre le cognitif, l'affectif et le social.

H. Englander (2007) pense que l'école peut donner une seconde chance à l'enfant qui n'a pas bénéficié de l'expérience de médiation au sein de la famille et souffre de déprivation culturelle, et que les enseignants puissent être des tuteurs de résilience créant chez l'enfant des capacités à apprendre en s'inspirant du modèle de fonctionnement de la résilience de B. Cyrulnik (2007) ou des théories de Feuerstein (2005). De même, les enseignants épuisés qui perdent espoir et souffrent face à des publics difficiles, ne semblent pas connaître leur immense pouvoir de générer la résilience, encore moins, la manière d'y parvenir. Pour Englander, devenir enseignant tuteur ne s'improvise pas. Une formation aux concepts de base en psychologie ainsi qu'à la pédagogie de la médiation s'avère nécessaire. Si les enseignants désirent transformer leurs pratiques pédagogiques, il faut qu'ils se modifient eux mêmes. À cette fin, il est indispensable qu'ils bénéficient d'une formation modifiante.

Feuerstein pense que l'enseignant doit quitter son statut de transmetteur du savoir et amener l'enfant à apprendre comment se servir du savoir et avoir un éducationnel, être persuadé que, grâce à lui, l'apprenant va se développer. Cette représentation sera d'autant plus forte qu'il aura mesuré l'impact et le plaisir de l'acte d'enseigner. Il faut qu'il ait la conviction que l'enfant est source de savoir, lui faire prendre confiance en lui même, lui faire prendre conscience de ses stratégies et la façon dont il pourra les réutiliser dans l'avenir. L'enseignant a un rôle capital de valorisation et doit permettre à l'enfant de devenir un sujet capable de combler sa carence narcissique. Mais quels critères peut-on proposer aux enseignants dépourvus de cette capacité d'empathie afin de créer en eux des changements les rendant compétents en apprentissage médiatisé et tuteurs de résilience ? Feuerstein propose dix critères :

Intentionnalité et réciprocité (je veux vous aider et j'ai besoin de votre participation) : Le formateur, persuadé de ce que l'apprenant peut changer, lui manifeste son intention, son désir d'éduquer et l'incite à participer au contrat éducatif. Les enseignants qui croient à la résilience ont un effet supérieur à ceux qui n'y croient pas. Le simple fait d'en être convaincu construit une représentation intime qui s'exprime par des indices que l'enfant perçoit. De plus, des objectifs pédagogiques clairement affichés contribuent au sentiment d'être un sujet et non un objet manipulé.

Transcendance (Ce que nous voyons vous sera utile dans plusieurs situations) : Amener à dépasser les caractéristiques actuelles d'un apprentissage et en faire percevoir les possibilités de généralisation à d'autres situations, à dépasser «l'ici et le maintenant». Étendre la portée d'un acquis spécifique, en montrer l'intérêt ailleurs, dans un cadre de référence élargi, en généraliser la signification, est très fructueux car source de motivation et de curiosité.

Signification (Comprenons en quoi cela fait du sens) : Expliciter, encourager à rechercher le sens des contenus transmis. La croyance que la vie a un sens et que ce sens est positif fait partie des facteurs déterminants de la résilience. Le savoir doit représenter un sens, une valeur (dont la famille n'est pas toujours l'interprète).

Sentiment de compétence (Vous avez les capacités requises) : Provoquer la prise de conscience des capacités de réussite. La restauration narcissique, une bonne estime de soi, une meilleure image de soi font l'unanimité parmi les chercheurs en tant que principaux facteurs de résilience. L'école peut aider à dépasser les menaces de l'environnement, mais aussi la peur de soi, de ses incompétences, des risques d'échec, de l'inconnu. Ce sentiment d'efficacité et de compétence favorisera son adaptation plus globale (non seulement scolaire mais aussi sociale). Les enseignants devraient amener les élèves à prendre conscience qu'il leur faut attribuer leurs échecs à la non-utilisation de stratégies efficaces et non à une incompétence générale, c'est-à-dire réduire leur sentiment acquis d'impuissance par un travail de métacognition.

Régulation et contrôle des comportements (Prenez une minute pour réfléchir) : Favoriser la lutte contre l'impulsivité, rappeler la nécessité de prendre le temps de réfléchir. Apprendre à contrôler son impulsivité favorise la réflexion et permet d'appréhender l'ensemble des données d'une situation, ce qui contribue à la réussite de résolution des problèmes à l'école et à l'adaptation générale dans la vie.

Partage (Intéressez-vous au point de vue et aux émotions de ceux qui vous entourent) : Valoriser la coopération, la socialisation et la prise en considération du point de vue d'autrui donc faire baisser l'égoïsme. Encourager la socialisation et le travail en groupe est

bénéfique non seulement afin de provoquer des conflits sociocognitifs, sources de progrès intellectuels, mais encore parce qu'il est notoire que les pairs constituent un important facteur d'assistance permettant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème que l'enfant ne savait pas résoudre au départ.

Différences individuelles (Vous êtes unique) : Faire prendre conscience à chacun de ses particularités individuelles. Aider l'apprenant à prendre conscience de ses caractéristiques individuelles le différenciant des autres, lui accorder une attention confortant son statut de sujet, c'est participer à la construction de son identité. Celle-ci est impossible à construire dans le vide existentiel, comme dans l'envahissement affectif. Elle passe par la représentation de soi et implique des réponses aux questions «Qui suis-je?», «À qui suis-je utile?», et «Quelle valeur ai-je?»

Recherchez des buts (Identifiez vos buts) : Aider le sujet à choisir, à planifier ses objectifs, à s'inscrire dans un projet. Inciter l'élève à s'inscrire dans la construction d'un projet, l'aider à en anticiper, à en planifier les étapes constitue une des voies reconnues caractérisant le profil d'un individu résilient.

Comportements de défi (Recherchez des défis à votre mesure) : Encourager la recherche de la nouveauté et de la complexité des tâches. La confrontation aux défis par la recherche de la nouveauté et de la complexité, grâce aux renforcements positifs des maîtres, à leurs attentes élevées, induit le plaisir de prendre des risques et de réussir, malgré les obstacles rencontrés ainsi que le désir de ne pas décevoir ces figures d'identification.

Conscience de changement (Vous pouvez changer et transformer votre vie) : Transmettre à l'apprenant la conscience de sa capacité de changer, de progresser, de se développer, de dépasser ses propres limites, de créer et de devenir autonome. Transmettre l'espoir d'un possible changement conduisant vers l'autonomie est peut-être le principal moteur résilient car c'est bien la conquête de l'autonomie qui mène à la résilience. Devenir adulte implique bien évidemment devenir autonome mais dans cette marche vers l'autonomie, il ne fait aucun doute que l'enfant doit être soutenu et aidé. En reliant ces critères à ceux de la théorie de la résilience, Englander (2007) présente les variables suivantes : La transmission de l'intime conviction de l'enseignant à l'effet de la résilience peut avoir une influence sur l'adaptation des enfants à l'école primaire. La généralisation à d'autres situations des apprentissages est très fructueux et constitue une source de motivation et de curiosité.

L'intégration des savoirs (La signification que donne l'enseignant au savoir) peut avoir une influence sur l'adaptation des enfants à l'école. D'après Manciaux (2001) et B. Cyrulnik (2001), la transmission du sens et la croyance que la vie a un sens et que ce sens est

positif, fait partie des facteurs de résilience. En somme, c'est par la voie de l'apprentissage médiatisé que l'on peut atteindre ces objectifs de changement, de redémarrage positif et donc de résilience. Si la mise en place de l'aptitude à la médiation fait défaut au sein de la formation initiale, elle pourrait prendre place en formation continue. Dès son entrée à l'école maternelle, l'enfant devrait être confié à des enseignants formés à la pratique de la médiation, capable de devenir des tuteurs de résilience. En effet, c'est lors de ce passage à la maternelle que sont souvent signalés les déprivés culturels qui posent problème et dont on peut prédire le risque d'installation future dans le cercle infernal de l'échec scolaire. Afin d'éviter que l'école ne deviennent un lieu de traumatisme, et par mesure de prévention, à tout risque de dérapage, ce sont eux qu'il faudrait rendre résilients. Cette tâche difficile, dévolue à l'école, ne sera réalisable que grâce à l'aménagement de formations plus adaptées aux besoins des enseignants, des accompagnateurs éducatifs et des psychologues scolaires. L'objectif visé de cet ouvrage était de présenter l'institution école comme un lieu de résilience où les pratiques pédagogiques des enseignants pourraient apporter un nouveau souffle de vie aux enfants traumatisés, par une situation ou une autre, à travers leur mode de relation et de communication. Ainsi la méthodologie utilisée dans ce collectif varie d'un auteur à l'autre et dépend du contexte dans lequel chaque auteur se situe. Certains auteurs ont utilisé un protocole pour identifier les écoles dites résilientes en tenant compte des résultats scolaires par rapport à l'indice de défavorisation. Cela permettait de contrôler les variations socio économiques. Le questionnaire sur la perception de l'école a donc été construit pour établir un portrait complet des écoles de l'échantillon. Les variables retenues visent la description de la population scolarisée (nombre d'élèves), origine ethnolinguistique du corps professoral, nombres d'enseignants, formation, expérience..., les autres intervenants et du personnel du soutien (nombre de formation) ainsi que les parents participants au conseil d'établissement. Pour la mesure de l'efficacité collective, ils ont utilisé l'échelle de type de Likert à 6 points. Les focus group, le questionnaire, plusieurs auteurs se sont inscrits dans une perspective longitudinale et avaient pour but de cerner les variables les plus discriminantes de la trajectoire scolaire. Les études qui pouvaient s'étaler sur plusieurs années. Concernant la réussite scolaire en milieu pauvre la méthodologie utilisée était les tests, les récits de vie et des entretiens semi-structurés des enfants, des parents, des enseignants. Le résultat qui ressort de cette étude est que, l'enfant qui réussit se révèle être conforme socialement au sein de l'école, car, il a bien intégré les valeurs scolaires telles que l'écoute en classe, l'attention, l'intérêt pour ces concepts scolaires. Dès lors, la perception des enseignants vis à vis de ce type d'enfant est positive. Ils croient en ses dons et à ses mérites. Une autre méthode a

consisté en une étude des cas de quatre étudiants, futurs instituteurs, mettant en relation la résilience et la formation. Il résulte de cette étude que, en tant qu'acteur du terrain, engagé dans l'acte de formation, il recueille un maximum d'informations convergentes à tous les niveaux perceptifs et en donne un sens.

2- 2- 3- 3 Résilience comme capacité d'adaptation

La résilience est définie, par Vanistendael et Lecomte (2000), comme une capacité qu'ont certains individus à surmonter les obstacles, les conditions difficiles et à poursuivre le cheminement normal de la vie. Vanistendael et Lecomte (2000) affirment que les enfants résilients ont en commun « un tempérament qui induit des réponses positives de leur entourage, une aptitude à analyser et à résoudre difficultés et problèmes, la croyance que la vie vaut, malgré tout, la peine d'être vécue» (p. II). Ainsi, la résilience comme capacité résulterait de l'interaction «sujet-environnement». Cette capacité permet à l'individu de percevoir et d'agir sur son environnement de manière significative (Anaut, 2003).

À la lumière de ces différentes perspectives du concept de résilience, on note une complémentarité, sans qu'il y ait, pour autant, un consensus. Pour notre étude, nous retenons la définition de Cyrulnik (1999) qui stipule que la résilience se présente comme étant «la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative» Roskam et Vendenplas- Holper (2000) complètent cette définition en disant que les enfants résilients sont des enfants qui s'en sortent bien, en dépit de la présence dans leur environnement de sources de stress ou de privations. Ces définitions sont au cœur de notre recherche portant sur la résilience des étudiants orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages, plus précisément sur le plan scolaire. Nous désirons comprendre davantage ce qui leur a permis de développer leur résilience scolaire, manifestée, entre autres, par la

2- 2- 3- 4 Facteurs individuels

Les chercheurs qui s'intéressent au concept de la résilience ont essayé de relever, à partir des expériences des personnes considérées comme résilientes, des facteurs individuels qui permettent de favoriser la résilience. Parmi ces caractéristiques, Anaut (2003) mentionne le tempérament et les aptitudes cognitives. À leur tour, Manciaux et al. (2001) mentionnent que les facteurs de protection propres au sujet résilient sont l'estime de soi, la sociabilité, le don d'éveiller la sympathie, un certain sens de l'humour, un esprit d'anticipation et de planification, un projet de vie. À ces facteurs, Vanistendael et Lecomte (2000) ajoutent la

capacité de trouver un sens à la vie, aspect lié à la vie Spirituelle et à la religion, des aptitudes et le sentiment de maîtrise (au moins un peu) de sa vie, l'amour-propre, le sens des responsabilités, l'engagement et l'empathie. D'autres caractéristiques qu'on retrouve chez une personne résiliente sont des compétences sociales, des capacités à résoudre des problèmes, une certaine autonomie, un sens de l'avenir avec une orientation et des objectifs (Benard, 2004; Ehrensaft & Tousignant, 2001).

Toujours dans le souci de comprendre la résilience, deux chercheurs Poletti et Dobbs (2001) ont fait une recension d'écrits et ont mis en lumière les éléments susceptibles de favoriser la résilience. Elles mentionnent les recherches de deux américains Wolin et Wolin (1993) qui parlent de résilience au pluriel pour décrire des ensembles de ressources ou des forces que possède une personne. Poletti et Dobbs (2001, p.32-34) ont remarqué, dans les travaux des Wolin(1993), sept formes de résilience qui se développent différemment chez divers enfants, adolescents et adultes et qui prennent des formes variées. Ces sept aspects fondamentaux de la résilience sont:

La prise de conscience qui est la capacité à identifier les problèmes, leurs sources, et à chercher des solutions pour soi-même et pour les autres, tout en étant sensible aux signaux donnés par l'entourage.

L'indépendance qui est basée sur la capacité d'établir des limites entre soi-même et les personnes proches, de se distancier de ceux qui nous manipulent et de rompre les relations de mauvaise qualité;

Le développement de relations satisfaisantes avec les autres, la capacité de choisir des partenaires en bonne santé mentale;

L'initiative qui permet de se maîtriser et de maîtriser son environnement en trouvant du plaisir à des activités constructives;

La créativité qui permet d'oublier la souffrance intérieure et d'exprimer positivement ses émotions ;

L'humour dont le but est de diminuer la tension intérieure et de déceler le comique au cœur de la tragédie ;

L'éthique qui guide l'action parce que l'on sait ce qui est bien et ce qui est mal et qu'on accepte de prendre le risque de vivre sur la base de ces valeurs. L'éthique permet aussi de développer l'entraide et la compassion.

2- 2- 3- 5 Facteurs extrafamiliaux

En dehors de la famille et des caractéristiques individuelles, la construction de la résilience est favorisée par le soutien social que l'individu reçoit des personnes qui lui font

confiance et en qui il a confiance (Benard, 2004; Vanistendael & Lecomte, 2000). Ce sont ces personnes que les chercheurs dans le domaine de la résilience appellent des véritables tuteurs de résilience (Manciaux et al. 2001). Dans ce contexte, Anaut (2003) mentionne que les facteurs extrafamiliaux peuvent provenir par exemple d'un riche réseau social de pairs, de professeurs ou de travailleurs sociaux. Dans le même ordre d'idées, les études sur les facteurs de protection ont démontré que « le réseau de soutien social de l'adulte constitue un facteur de protection très efficace contre les situations stressantes » (Jourdan et al, 1998). Vanistendael et Lecomte (2000) soulignent qu'au cœur de ces réseaux sociaux, il doit y avoir l'acceptation inconditionnelle de l'enfant en tant que personne. Ils font mention d'une rencontre fortuite parmi les éléments susceptibles de favoriser la résilience. Cette rencontre se fait entre le blessé et une autre personne qui croit en la valeur du premier, au-delà des symptômes et des comportements apparemment mauvais, ce qui permettrait de développer la résilience. Pour ce cas, Vanistendael et Lecomte (2000) ont donné l'exemple d'un ex-enfant de la rue qui a répondu comme suit quand on lui a demandé ce qui l'avait incité à abandonner ce lieu: « beaucoup de facteurs ont joué un rôle, mais j'ai vraiment pris un tournant à partir du jour où un homme, un éducateur de rue, m'a fait comprendre qu'il croyait réellement en moi. Il a su reconnaître mes possibilités réelles, au-delà de mes problèmes apparents de comportement » (Vanistendael & Lecomte, 2000, p.41).

Un autre élément qui permet la construction de la résilience, que Vanistendael et Lecomte (2000) ont mise en évidence est celui en rapport avec l'idée de comparaison que les blessés utilisent pour surmonter les situations adverses. Ils soulignent que les victimes peuvent non seulement se rassurer en se comparant à d'autres personnes plus malchanceuses qu'elles, mais également en comparant leur état à une situation hypothétique pire qui pourrait leur être arrivée. Cela les aide à minimiser leur souffrance et à la surmonter. En parallèle à ceci, les auteurs mentionnent un autre élément, soit celui d'entraide entre les victimes, soit par le partage de leurs expériences et la recherche des solutions à leurs problèmes. Cependant, ils soulignent que le soutien entre victimes n'est pas toujours efficace quand il ne s'agit que de partager les expériences douloureuses qui peuvent contribuer à faire revivre la douleur qu'a provoquée l'événement traumatisant et à contrecarrer la résilience. Ici, l'aide des professionnels s'avère nécessaire.

À leur tour, Ehrensaft et Tousignant (2001) mettent en évidence le rôle de différents niveaux de l'écologie sociale (famille, quartier, communauté, société, culture). Ils indiquent, en citant l'étude d'Eldebour (1993), qu'au niveau de l'entourage la présence d'une communauté culturelle d'appartenance, l'idéologie politique, les croyances religieuses, et les attitudes

envers la violence peuvent favoriser la résilience. Ils soulignent également le rôle protecteur de la mémoire collective dans la résilience. La liste des facteurs susceptibles de favoriser la résilience n'est pas exhaustive, dans la mesure où chaque individu est unique et que pour surmonter les conditions difficiles, il peut s'appuyer sur les ressources personnelles et celles se trouvant dans son entourage, mais tout en considérant la nature du traumatisme à surmonter et ses propres expériences antérieures. Nous remarquons que les auteurs ont inventorié des éléments presque semblables bien qu'ils soient énoncés différemment selon leur vision et le contexte de leurs recherches. Cependant, leurs études sont complémentaires.

2- 2- 3- 6 L'école : un lieu où la résilience peut se produire

Leblanc (2007), le concept de résilience fut transformé depuis les années 1970 en mettant en exerce les interactions entre les enfants à risques et leurs environnements sociaux. Selon Masten, Best et Garmesy (1990), la capacité d'atteindre une adaptation fonctionnelle malgré les circonstances adverses ou menaçantes s'expliquent par trois catégories de facteur : la disposition individuelle, la cohésion parentale et le soutien social.

L'auteur montre ici que la mise en pratique de la résilience comporte de nombreux défis d'une part dans la prévention dont la difficulté d'agir avant que les événements surviennent, d'autre part, dans la modification de l'environnement social de la famille, de l'école, du quartier. La combinaison des approches préventives et environnementales est justifiée par les résultats de la recherche. L'auteur se pose la question de savoir comment le risque associé à un environnement peut être compensé par la qualité d'un autre environnement.

Pour Le Blanc (2007), les théories psycho-sociales proposent que les expériences, durant l'enfance expliquent en grande partie le développement des comportements anti sociaux. Étant donné que le développement de ces comportements anti sociaux commence durant la petite enfance et se prolonge parfois jusqu'à l'adolescence, pour Leblanc(2007), l'école est un endroit privilégié pour agir sur l'ensemble des facteurs de risque. En effet, les fonctions académiques et sociales de l'école peuvent contribuer à développer chez les élèves les habiletés qui leur font défaut. Pour que l'école puisse jouer ce rôle, il est essentiel que l'ensemble du personnel scolaire adhère aux valeurs et normes susceptibles de soutenir la résilience des enfants à risque de délinquance. En d'autres termes, la qualité du climat social de l'école est à promouvoir plutôt que de miser sur les gestes isolés de quelques enseignants.

Soutenir la résilience des enfants à risque en misant sur le climat social de l'école

D'après Tagiuri (1968), le climat social est une des quatre composantes de l'environnement scolaire qui comprend l'écologie, le milieu et le système social. L'écologie réfère aux ressources physiques et matérielles. Le milieu se définit par les caractéristiques des élèves et des enseignants. Le système social se rapporte aux modes d'interaction entre les personnes tandis que le climat traduit les valeurs et les normes de l'établissement. Pour Leblanc (2007), le concept de climat social provient de Murray (1938) qui soutenait que l'environnement influence les comportements individuels. Pour l'auteur, le climat social des écoles a été surtout mesuré à partir des questionnaires basés sur la perception des enseignants d'une école comparée à d'autres écoles. Les recherches dans ce domaine tentent d'identifier les dimensions du climat social pouvant avoir un effet bénéfique sur les élèves.

Les chercheurs ont utilisé l'approche comparative entre les écoles primaires urbaines situées en milieux défavorisés pour déterminer les caractéristiques distinguant les écoles qui n'obtiennent de bons résultats des élèves et celles qui n'obtiennent pas de bons résultats, (Brookover et al (1979). Rutter et al (1979). Ces travaux ont été menés à l'identification de cinq principales dimensions de la qualité du climat social, soit le leadership de la direction, la pression académique, les exigences élevées, la gestion des problèmes de comportement et l'évaluation fréquente des travaux : Brookover et al (1979) et Edmond (1979).

Les travaux de Little et McLaughlin (1993) ont porté sur le contexte de travail des enseignants qui est une dimension négligeable du climat social de l'école. Certaines de leurs recherches ont montré que la satisfaction au travail et l'autonomie professionnelle des enseignants est associée au progrès des élèves. Ainsi, les principales dimensions à considérer pour évaluer le climat social relèvent à la fois des actions du personnel scolaire à l'égard des élèves et de leur perception de leurs conditions de travail. D'après Willms (1992) les dimensions du climat social des écoles secondaires qui semblent associées aux comportements des élèves, sont la pression académique, la discipline, la satisfaction au travail et l'autonomie professionnelle.

Les récents travaux de Leblanc (2004) utilisant une approche longitudinale et à des niveaux multiples indiquent que les enseignants des écoles qui valorisent la pression académiques rapportent moins de problèmes de comportement en classe, ce qui implique qu'il y a moins de comportement antisociaux.

Ingersoll (1996) a démontré que la perception d'une moins grande autonomie professionnelle à l'égard de la gestion disciplinaire et des politiques scolaires est associée à un processus négatif de socialisation des élèves.

Sanders (2000) suggère que la satisfaction des enseignants à l'égard des politiques éducatives peut contribuer à répondre de façon plus efficace aux besoins sociaux des enfants à risque. D'autres travaux notamment de Bryk et Driscoll (1988) ; Rowan et Al (1991) indiquent que l'autonomie professionnelle et la satisfaction au travail sont associées aux résultats académiques des élèves.

La modification du climat social de l'école

L'école est un milieu social qui peut façonner la résilience chez les enfants à travers les pratiques relationnelles, les interactions affectives et motivantes entre les membres de la communauté éducative. Ainsi, au sein de l'institution, sur l'impulsion des enseignants, les valeurs telles que la solidarité, l'amour, l'entraide, devraient être développées. L'école devrait être transformée en un milieu où il fait bon vivre, où l'enfant traumatisé peut retrouver la joie d'être avec les autres, à travers les activités telles que le jeu, les loisirs. Un environnement dans lequel les pairs les plus intelligents peuvent aider ceux qui sont faibles. Dans le même sens, Leblanc (2007) pense que l'adhésion par l'ensemble du personnel scolaire aux valeurs et aux normes susceptibles de réduire le risque de délinquance peut se produire dans la mesure où un soutien constant est offert aux enseignants, tout en impliquant les élèves, les parents voire les membres de la communauté éducative.

La volonté de créer un climat scolaire propice à la résilience des enfants à risque de délinquance exige des efforts soutenus qui sont proportionnels à l'ampleur de la tâche des enseignants face aux défis qu'impose les enfants qui refusent l'autorité et l'aide des autres. Il est nécessaire de redonner espoir aux enseignants en renforçant leurs capacités d'offrir à ces enfants en risque des opportunités permettant de sortir de leurs trajectoires vers la criminalité.

À partir des résultats de recherche portant sur l'effet scolaire, des programmes de prévention ont été élaborés dans le but d'améliorer la qualité du climat social des écoles. Ces programmes misent sur la consultation offerte aux enseignants. Pour Leblanc (2007) l'implantation d'un programme de prévention devrait respecter certains principes tels que : Les interventions à des niveaux multiples, la diversité des méthodes pédagogiques, l'intensité l'appui théorique, l'exposition à des adultes significatifs, la préoccupation de l'intervention, la sensibilité socioculturelle la clarté des objectifs et des moyens et la formation du personnel qui applique le programme. (Nation et al (2003). L'ensemble de ces conditions et principes montre que l'application des programmes qui vise la modification de climat social des écoles exige la mobilisation de l'ensemble des personnes susceptible d'infléchir la courbe de la trajectoire des enfants à risques.

Dans le même ordre d'idée, Grunberg et al (2003) ajoutent que la mise en place de ces programmes reconnus efficaces nécessite également un effort de coordination. La fragmentation des services, des programmes et des stratégies éloigne l'enfant de la résilience.

Il est primordial d'encourager l'ensemble du personnel scolaire à adopter les attitudes et comportements susceptibles de briser ce cycle d'interactions négatives. Alors l'école sera un lieu où la résilience des enfants à risque peut se produire. L'amélioration de la qualité du climat social des écoles est à privilégier en raison de la nature interactionnelle du développement des comportements anti sociaux.

Etant donné que les valeurs, les normes et les pratiques de l'école peuvent influencer positivement les comportements sociaux des élèves à risque, certaines mesures environnementales seraient à renforcer telle que

Soutenir les innovations pédagogiques et disciplinaires pour les élèves aux prises avec une histoire de vie à des problèmes de comportements.

Offrir de la formation et du soutien aux enseignants en matière d'exigence académique et de gestion disciplinaire auprès des enfants aux prises avec des problèmes de comportements.

- Le rôle de l'environnement dans le processus de résilience

L'environnement de l'enfant joue un très grand rôle dans le processus de résilience. D'après Mesnard Lionnel (2007), un enfant blessé semble avoir plus de chance de devenir résilient s'il est entouré et soutenu. Ainsi, de nombreux auteurs ont mis en évidence le rôle de l'environnement dans le processus de résilience. Il considère que des relations précoces de bonnes qualités seraient à la base de la construction de la résilience, et se centre sur la théorie de l'attachement. D'autres montrent l'importance de placer auprès de l'enfant des tuteurs de résilience. S'agissant de l'attachement, Bowlby, Mary Ainsworth expriment que selon le type de relation que l'enfant aura réussi à établir, il saura plus ou moins bien se reconstruire après une blessure dans la vie. Ainsi, parmi les types d'attachement, les enfants ayant développé un type d'attachement sécurisant, seront les plus aptes à être résilients.

2- 2- 3- 7 Liens école-famille et résilience scolaire

L'éducation d'un enfant à l'école est souvent considérée comme étant l'affaire des enseignants seuls. Mais chaque partenaire a un rôle à jouer pour la réussite des élèves à l'école, surtout les élèves en difficulté d'adaptation. D'après Jacky Simon (2005), l'épanouissement de l'élève dans l'établissement scolaire et en dehors, son sens de l'effort,

dépendent largement de la qualité du dialogue entre l'enseignant et sa famille. Pour lui, les relations difficiles entre les adultes qui entourent l'enfant peuvent constituer une source de perturbation pour l'enfant. Le dialogue entre parent-enseignant a pour objectif une information mutuelle, la recherche d'échanges et une meilleure compréhension réciproque fondée sur le respect et la confiance. Selon cet auteur, pour créer un climat favorable, les parents doivent être conviés ou invités et non convoqués, à travers des carnets de correspondance ou des messageries électronique. Le motif de la rencontre doit être précise dans l'invitation, ainsi que le lieu et l'horaire, tenant compte des contraintes horaires et matérielles des uns et des autres.

L'enseignant doit se comporter en professionnel de l'éducation, à l'écoute du parent. Lors des échanges entre parents-enseignants, l'enseignant doit expliquer les raisons des difficultés rencontrées par l'élève et les moyens d'y faire face. Il doit veiller à ne pas rabaisser l'élève, mais il doit chercher à valoriser ses efforts et présenter les perspectives de développement de l'enfant. Il s'informe auprès du parent des éléments qui sont susceptibles d'éclairer les résultats insuffisants. L'enseignant a le devoir de prévenir très rapidement les parents de toutes les difficultés rencontrées par l'élève : mauvais comportement, baisse des résultats scolaires, avec d'autres élèves. Il conseille les parents, sur les démarches qu'il peut entreprendre pour contribuer à des progrès scolaires. Deslandes et Jacques (2003, 2004), ont cherché à identifier la contribution des relations école-famille à la prédiction de l'ajustement socio-scolaire de l'enfant. Les résultats de leur recherche ont montré que plus le parent considérait qu'il connaissait les pratiques éducatives de l'enseignant (la façon de motiver l'enfant, de régler les conflits entre les enfants), plus l'enseignant percevait l'enfant à l'aise avec elle. Les résultats de cette étude ont révélé un plus grand pouvoir prédictif des relations familles en regard de l'ajustement socio-scolaire de l'enfant. Comparativement à celui du début de la même année. Plus les parents déclaraient avoir une relation étroite avec l'enseignant, c'est à dire avoir confiance en elle, partager avec celle-ci ce que leur enfant vivait à l'école, pouvoir lui exprimer leurs sentiments et leur préoccupations, plus l'enfant adoptait son rôle d'élève (respect de l'autorité, des consignes), et plus, il s'ajustait globalement. Selon l'auteur, les formes de collaboration, ainsi que les occasions d'échanges entre parents enseignants pourraient contribuer au développement de cette confiance mutuelle.

Deslandes, Fournier et Morin (2006) dans leur recherche sur la collaboration école-famille-communauté proposent six catégories d'activité provenant de la typologie d'Epstein (2001), il s'agit :

Des devoirs de base des parents envers leurs enfants, qui aident les familles à établir à établir les conditions familiales propices à l'apprentissage.

Les devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille qui ont trait au renseignement donnés sur les programmes scolaires et les progrès de leurs enfants.

La participation des parents à l'école qui se manifeste par l'organisation du bénévolat ou art un horaire flexible de façon à favoriser la présence des parents lors d'événements spéciaux.

La participation des parents dans les apprentissages à la maison qui comprend de l'information sur l'aide à apporter dans le travail scolaire, les discussions reliées au vécu scolaire, les encouragements et les compliments.

La participation des parents dans les prises de décisions dans les instances éducatives (école, commission scolaire), qui a trait à l'implication dans le conseil d'établissement.

La collaboration avec la communauté qui inclut l'identification et l'intégration de ressources et de services provenant de la communauté afin de soutenir l'école dans sa mission éducative.

Deslandes (2007) pense qu'il est important d'intégrer des programmes de collaboration école-famille-communauté au projet éducatif afin qu'il devienne une priorité de l'école où un des membres du groupe d'action peut être membre de liaison devant siéger au sein du conseil d'école, afin d'informer et d'échanger sur ce qui se passe au sein du groupe d'action. Il pense qu'il est souhaitable d'avoir au sein d'une école des objectifs d'amélioration du climat scolaire par une meilleure collaboration école-famille-communauté.

En somme, selon Pianta et Walsh (1996), l'échec est un problème de relations. Favoriser des relations harmonieuses au sein de la famille et entre les familles et l'école constitue un terrain fertile pour promouvoir la résilience dans le domaine scolaire. Pour y arriver, Deslandes (2007) pense qu'il faut d'abord développer les liens de confiance entre les parents et les enseignants, et de prendre en considération certaines variables psychologiques telle que le sentiment de compétence des parents, la compréhension de leur rôle parental, et les invitations à participer de la part de leur jeune et de l'école. Deslandes (2006), Deslandes, Bastien et Lemieux (2006), prônent l'adoption d'un processus de partenariat à quatre volets : approche, attitudes, atmosphère et actions. Autrement dit, avant de penser à l'élaboration des activités(actions), il faut développer une approche qui accorde de l'importance aux familles et aux éducateurs comme agents de socialisation à la réussite scolaire, des attitudes que les parents et les éducateurs manifestent à l'égard des uns et des autres et une atmosphère propice à la collaboration.

2-2- 3- 8 Relation enseignant-élève et adaptation scolaire

La relation enseignant-élève est très importante dans le processus d'adaptation des élèves en général et des élèves réfugiés en particulier. Car les enfants réfugiés ont besoin d'être accueillis favorablement. Si cette relation est positive, cela leur permet de reprendre courage et se remettre en confiance. D'après Sandrine S Comm C (2012), portant sur la recherche enseignant-élève positive, les élèves qui font l'expérience d'une relation positive avec leur enseignant obtiennent de meilleurs résultats et font preuve d'une motivation et d'une participation plus grande en classe. En plus, ces élèves possèdent un haut niveau de compétences sociales et adoptent de comportements appropriés en classe. Cette étude révèle aussi que les relations positives sont susceptibles d'influencer l'adaptation comportementale et affective des enfants ainsi que leur motivation à investir dans leur apprentissage scolaire. Dans le même ordre d'idée, Pojé et Seknadjé- Askénazi (2003 : 37) exprime que la dimension relationnelle fait partie de l'acte pédagogique. Pour ces auteurs, « *la prise en compte de la relation psychoaffective dans l'interaction entre le maître et ses élèves doit l'amener à mieux connaître les différentes épreuves que l'enfant a à traverser dans la construction de son identité* ». DIERKEN dans Cyrulnik (2007 199-225) pose la question de savoir comment agir face à un enfant traumatisé. Il propose cette réponse que l'enseignant revit les situations traumatiques à travers ce qu'elle observe, à travers sa propre pratique. Si la réponse pédagogique à la première attitude peut se faire de manière très contrôlée (éléments théoriques transmis, discussions de groupe, mises en situation concrètes, analyses de cas, rencontres avec des professionnels de terrain.

Le soutien apporté aux enfants traumatisés

L'enseignant doit développer une écoute non jugeant, non intrusive et soutenant. C'est au cœur de l'urgence qu'il faut agir pour qu'il y ait la possibilité de résilience, il faut qu'il y ait conjonction d'un moment, d'une rencontre, et d'un lieu. Sans cette configuration singulière, l'enfant en souffrance aura tendance soit à s'extraire du contexte douloureux, en arrêtant ses études, en devenant malade ; soit à déployer des mécanismes de défense qui risquent, à court ou à long terme, de devenir inopérants.

L'étude de Jean Pierre Pourtois et Huguette Desmet (2007) a pour objectif de montrer à travers des recherches comment l'école peut être un facteur de résilience. Dans la présentation du thème sur la réussite scolaire en milieu pauvre, cette recherche tente de cerner les facteurs permettant de mieux comprendre les processus par lesquels se réalise l'insertion scolaire de ces enfants. De celle ci, il ressort que l'école n'a pas mis en place de moyens spécifiques pour aider ces enfants démunis à s'en sortir. Ce sont, les enfants ou leur famille

qui ont à se conformer aux exigences de l'école. Pourtant, il existe des écoles résilientes et des enseignants tuteurs de résilience. Ainsi Charles Pepinster a initiée la pédagogie du chez d'œuvre avec pour principe fondamental : tous les enfants sont capables d'élaborer leur savoir. Au lieu des examens traditionnels, Pepinster propose à chaque élève de développer son chez d'œuvre au sein d'un laboratoire. Cette pédagogie se focalise sur la politique de l'école : le retour au sens, à la solidarité, au jugement, à l'initiative. Elle s'oppose à la fonction domestique, traditionnellement remplie par l'école à savoir le recours au programme, elle se veut centrée sur le développement et l'émancipation de tous. Pour Pépinster, c'est une pédagogie du succès, de laquelle tout enfant doit sortir gagnant. C'est une pédagogie de la coopération. Tous les enseignants mettent en place des stratégies qui permettant de répondre aux besoins psychosociaux fondamentaux des enfants : il s'agit des besoins affectifs (attachement, acceptation, investissement), cognitifs (stimulation, expérimentation renforcement) et sociaux (communication, considération, structures) qui sont tous pris en compte. Cette conception éducative n'est possible que par le recours à de multiples pédagogies telles que la pédagogie psychanalytique, humaniste, du projet, différenciée, active interactive, institutionnelle. La multiplicité des approches favorise le développement de l'enfant et crée les meilleures conditions pour la mise en place de la résilience. La meilleure réussite scolaire et sociale est constatée là où la diversité est la plus grande. On peut extrapoler l'idée qu'il y a des écoles et des enseignants qui mettent en œuvre des pratiques pédagogiques variées permettant à la résilience de s'installer.

En définitive, l'école est une plaque tournante dans la vie d'un enfant à risque de délinquance puisqu'une expérience scolaire positive peut faire la différence entre ceux qui s'en sortiront. Dodge et Petit (2000) soutient à propos en proposant qu'il faut tenir compte du fait que les environnements sociaux soient eux-mêmes influencés par les caractéristiques des enfants, l'école devient souvent un maillon de la chaîne de réaction coercitive à l'égard d'un enfant. Les enseignants peuvent, s'ils sont préparés, s'ils ont reçus une formation à être des tuteurs de résilience, ou une formation continue à l'accueil des enfants en situation d'urgence, ils pourront bien jouer ce rôle. Dans le cas contraire se sera difficile pour eux lorsqu'on sait que de nos jours, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont la vraie vocation. D'autres part, lorsqu'on regarde les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants, eux mêmes sont démotivés de part leur statut de maître des parents avec un moindre soutien. Peu encouragés, les enseignants peuvent avoir toute cette formation mais que leurs conditions ne leur permettent pas à moins que, eux même soient des personnes résilientes. Par ailleurs, quand bien même il y aurait la formation, les conditions de travail des enseignants, les effectifs

pléthoriques qui font que qu'il n'y ait pas seulement un enfant, ou deux, mais plusieurs qui expriment le besoin d'être encadrés psychologiquement, cela nécessiterait plusieurs tuteurs de résilience disposés à l'accompagnement de ces enfants.

La spécificité de notre étude consiste à ce que le nouvel concept de résilience, soit pris en considération à l'école qui représente pour l'enfant en classe primaire un milieu de vie protecteur, la structure d'un monde social complémentaire à son milieu familial. En nous appuyant alors sur les études et les constatations des auteurs sur les facteurs protecteurs qui permettent aux enfants réfugiés traumatisés d'avoir une adaptation réussie et un développement harmonieux.

2- 3 LES THÉORIES EXPLICATIVES

Toute recherche scientifique nécessite des théories pour examiner son objet d'étude. Celles-ci servent de guide dans l'élaboration de la recherche puisqu'elles fournissent une interprétation de la réalité. Ainsi, d'après Angers (1992), une théorie est un ensemble de termes, de définitions et de propositions en relation les uns avec les autres, qui propose une vue systématique d'un phénomène, dans le but d'interpréter et de prédire. Pour Aktouf (1987), il s'agit de faire un état de sa propre connaissance du champ d'étude et surtout, de ce qui prit dans le champ, éclaire, généralise, approfondit, explique, enrichit les principales dimensions du problème que l'on traite.

Dans le cadre de notre étude, il s'agit de développer l'ensemble des connaissances théoriques pouvant éclairer le soutien que l'adulte, l'enseignant pourrait apporter aux enfants réfugiés, en difficulté d'adaptation à développer certains mécanismes pouvant leur permettre de les dépasser et de réussir. Un champ de recherche peut être concerné : Il s'agit de la psychologie de développement. La notion de psychologie non seulement fait référence à la notion d'accompagnement dans l'apprentissage, de conduite, de guidance, mais également traite de la relation entre l'enseignant et l'apprenant lors du processus enseignement apprentissage. Comment agir en direction de l'enfant, le rôle du médiateur adulte, quels sont les intérêts spontanés de l'enfant ? Dans ce champ, nous nous proposons de travailler sur la théorie de l'attachement qui pourrait nous éclairer sur la qualité d'attachement enseignant-apprenant qui impliquerait certains comportements adaptatifs chez l'enfant réfugié. Nous pourrions également évoquer la théorie éco systémique pour expliquer le rôle des interactions sociales dans le processus d'adaptation des enfants en difficultés d'adaptation à l'école.

2- 3- 1 La théorie de l'attachement

Avec les enfants en difficulté d'adaptation, cette théorie semble être un modèle de théorie qui pourrait aider des enseignants qui font face aux élèves réfugiés inclus dans leur salle de classe à acquérir des stratégies pour permettre à ceux-ci de s'adapter et de pouvoir réussir. La présentation de cette approche s'appuiera sur quelques notions parmi lesquelles : les fondements de l'attachement, la définition de l'attachement, les comportements d'attachement, les types d'attachement, la qualité des relations d'attachement, les patterns d'attachement ainsi que le développement des relations d'attachement.

2- 3- 1-1 Fondements de la théorie de l'attachement

Plusieurs psychanalystes ont mené les travaux sur le développement des enfants, en particulier les travaux de Spitz sur le développement objectal, d'Anna Freud sur la relation à l'objet en parlant des différentes positions de la mère, et ceux de Winnicott sur le rôle des soins que la mère apporte à l'enfant pendant les six premiers mois. La théorie de l'attachement a été traitée par plusieurs auteurs, nous pouvons citer entre autre John Bowlby, Ainsworth, Main, Guedeney.

D'après Tsala Tsala (1997), la théorie de l'attachement tire ses origines de deux sources : d'une part, les articles de l'éthologiste Harry F. et Harlow, qui apparurent en 1958 décrivaient le comportement de bébés singes qu'on avait séparés de leur mère à la naissance, et à qui l'on présentait deux mères artificielles de substitution : l'une étant en fil métallique, portant un biberon de lait et l'autre étant recouverte de chiffons doux sans biberon. L'expérience démontrait que les bébés singes se réfugiaient systématiquement vers la mère douce et n'allaient pas vers celle qui pouvait les alimenter. Cette expérience montrait que la nourriture ne suffisait pas pour l'attachement, il y a également la chaleur, le bercement, et le confort du contact qui semble être plus important. D'autre part, le psychanalyste John Bowlby a critiqué la théorie psychanalytique de Freud, selon laquelle le besoin alimentaire serait un besoin primaire. Il conclut que l'attachement n'est pas l'effet d'un apprentissage, mais répond à un besoin aussi impérieux que la faim.

Mary Ainsworth complète donc les travaux de Bowlby et s'intéresse beaucoup plus au besoin d'amour qu'exprime le nourrisson, il étudie beaucoup plus comment la mère peut répondre à ce besoin. Il a fini par conclure que les enfants dont les mères ont tendance à ignorer les pleurs, ou tardent à y répondre, pleurent plus fréquemment et plus longtemps que ceux dont les mères répondent rapidement.

Pour Guedeney (2010), John Bowlby est le fondateur de la théorie de l'attachement. Il voulait comprendre pourquoi la séparation d'un jeune enfant de ceux qui l'élevaient, entraînait une telle détresse.

John Bowlby oppose la théorie de l'attachement qui repose sur la conception de l'agrippement c'est à dire, que l'enfant naît avec un besoin de contact, et l'attachement va se produire si la mère satisfait ses besoins. Cette satisfaction, ce sont les caresses, le contact, les bercements bref, toute chose qui assure une fonction de protection.

L'attachement de l'enfant à la mère est un comportement que l'on peut observer très tôt chez l'enfant, en plus du sourire et des gazouillis, l'enfant se colle contre la personne qui le porte. Lorsqu'il peut à peine se déplacer, il suit sa mère d'un bout à l'autre, d'une pièce et *« cette tendance qu'ont les enfants à se rapprocher des personnes particulières et le sentiment d'une plus grande sécurité qu'ils éprouvent en leur présence s'appelle l'attachement »*. D'après Tsala Tsala (1997 :), on parle d'attachement pour signifier les premières relations du bébé avec l'adulte notamment sa mère. C'est un lien émotionnel et significatif progressivement noué avec une personne particulière, donc plus généralement l'attachement est un lien ou un attachement d'une personne envers une autre personne. On distingue la source de l'attachement, qui est le besoin sur la base duquel le lien se construit. La constitution de l'attachement : qui constitue les mécanismes comportementaux qui assurent l'établissement de la relation privilégiée. L'attachement proprement dit, l'objet d'attachement et les conduites d'attachement. L'objet d'attachement est généralement une personne, un parent, souvent qui répond au sentiment de l'enfant en créant un lien qui peut être extrêmement puissant et émotionnel pour les deux. On distingue donc l'attachement et les conduites d'attachement. Or chez le jeune enfant, l'attachement se caractérise par la sélection c'est à dire il vise une personne spécifique et dont le comportement particulier ne se confond d'avec celui de personne d'autre.

La recherche de la proximité physique : l'enfant fait les efforts particuliers pour maintenir la proximité physique de l'objet d'attachement. Le confort et la sécurité : ce sont les buts de la recherche de la proximité physique.

L'angoisse de la séparation : elle apparaît dès lors que le lien est rompu ou la proximité perdue. La recherche de la proximité est au cœur de la théorie de l'attachement, de sorte que l'attachement apparaît comme un vaste réseau de sentiment d'attitude et de croyance. En somme, il vise et répond au besoin d'être proche des parents. D'après Guedeney (2010), le système d'attachement est décrit comme un système motivationnel ou comportement.

2- 3- 1-2 Qu'est ce que l'attachement ?

L'attachement est la relation de proximité qu'une personne entretient avec une autre personne, qui lui inspire confiance. C'est une relation de confiance qu'une personne peut entretenir envers une autre, qui lui procure des soins, de l'affection, bref tout l'encadrement possible. Plusieurs recherches tendent à démontrer que le besoin primordial du jeune enfant consiste à établir un lien stable et sécurisant avec la figure maternelle qui répond à ses besoins.

Bowlby (1969) décrit l'attachement comme étant le produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique. Pour lui, c'est un besoin social primaire et inné d'entrer en relation avec autrui. Dans ce sens, il est loin de Freud qui pense que les seuls besoins primaires sont ceux du corps et que l'attachement n'est qu'une pulsion secondaire qui s'appuie sur le besoin primaire de nourriture. Pour Bowlby (1969), la fonction de l'attachement est une fonction adaptative à la fois de protection et d'exploration. La mère ou toute autre personne qui la remplace constitue une base de sécurité pour l'enfant. D'après Bowlby (1969), le nouveau né dispose d'un répertoire de comportements instinctifs, tels que s'accrocher, sucer, pleurer, sourire, qui pourrait être utilisé au profit de l'attachement. Après plusieurs mois, une relation d'attachement franche et sélective s'établit et Bowlby (1969) parle de mono tropisme, ce qui signifie une seule et unique relation.

D'après Guedeney (2010), être attaché à quelqu'un signifie seulement qu'en cas de détresse on se tourne vers cette personne spécifique pour y trouver un sentiment de sécurité. Pour lui, l'attachement est une dimension très particulière des liens interpersonnels affectifs durables et importants entre deux personnes. Il ajoute que si les premières relations d'attachement se construisent entre le bébé et ceux qui l'élèvent, nous pouvons construire des relations d'attachement tout au long de notre vie. Comme le disait Bowlby (1969), le fondateur de cette théorie, l'attachement est actif depuis le berceau jusqu'à la tombe. Il appuie cela en disant que pour trouver quelles sont nos figures d'attachement, il suffit de nous poser la question de savoir : lorsque je ne vais pas bien, ou que je viens d'avoir un gros souci, à qui ai-je envie de me confier ? De qui ai-je besoin de me confier ou de me rapprocher ? » Pour Winnicott, le bébé dépend pour sa survie des soins d'une personne adulte. La régulation de la peur est en particulier, une tâche cruciale pour le développement du bébé mais, pour cela, il a besoin d'adultes qui lui prodiguent des soins. Même si le bébé est très compétent, il ne peut pas réguler tout seul, les émotions telles que la peur, le chagrin ou la colère, surtout si elles atteignent une certaine intensité. Pour Guedeney (2010), la théorie de l'attachement est une théorie qui se focalise essentiellement sur le fonctionnement interpersonnel humain dans tous

les contextes qui éveillent les émotions de peur, de chagrin ou de colère et toutes celles qui mettent l'enfant en difficulté.

Michelle St. Antoine (1998), la théorie de l'attachement considère la tendance à établir des liens affectifs étroits comme élément essentiel à la survie de l'être humain. Selon Bowlby (1969), l'attachement à la figure maternelle servirait de base de sécurité à l'enfant pour explorer son environnement. Dès la petite enfance, l'enfant développe un modèle d'attachement particulier en fonction de l'attitude de la figure maternelle à son égard. Bowlby prétend que ce lien d'attachement, en devenant intériorisé, servirait par la suite de modèle à toutes les relations intimes et sociales de l'individu. Pour Bowlby (1969), c'est le lien affectif privilégié qui unit le jeune enfant à sa mère biologique ou à une mère de substitution. Par comportement d'attachement, Bowlby entend tout comportement inné du nouveau né, tel que sourire, pleurs, agrippement, suctions. Comportement qui a pour conséquence et pour fonction de maintenir les contacts corporels avec la mère. La figure maternelle se réfère à la personne significativement stable que l'enfant choisit au départ en fonction des réponses empathiques données à ses besoins. Ce rôle est souvent tenu par la mère, mais peut être joué également par le père, une tante, une mère d'accueil ou toute autre personne significative pour l'enfant. Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons considérer comme figure d'attachement l'enseignant et tout le personnel de l'institution scolaire qui accueillent les enfants réfugiés et qui doivent leur apporter toute l'affection possible et le réconfort dont ils ont besoin pour qu'ils puissent constituer un lien d'attachement avec eux.

2- 3- 1- 3 Les comportements d'attachement

On peut définir les comportements d'attachements comme l'ensemble des réactions négatives ou positives que manifeste l'enfant à la vue de la personne en qui il a confiance, ou en qui il ressent une sécurité, ou la personne qui lui procure une affection. D'après Guedeney (2010), le système d'attachement a comme objectif de maintenir la proximité du bébé en fonction de ses besoins, avec la figure d'attachement. Pour Guedeney (2010), à la naissance, le bébé dispose d'un répertoire comportemental qui lui permet d'obtenir cette proximité : il pleure, il crie, il exprime ainsi, son malaise, sa détresse ou son inconfort. Ces comportements sont des signaux dont il dispose pour attirer l'attention de ceux qui s'occupent de lui. Ce sont des comportements aversifs qui amènent l'adulte à se rapprocher de l'enfant pour le consoler. Ainsi, au fur et à mesure du développement de l'enfant, ces comportements se diversifient mais ont la même finalité : permettre à l'être humain de se rapprocher de ceux qui peuvent le protéger ou de maintenir cette proximité tant qu'il en aura besoin. Pour Guedeney (2010, p 8),

« le bébé peut ainsi s'accrocher à sa figure d'attachement et résister à la séparation, il peut crapahuter et suivre sa mère en permanence comme un petit poussin suit sa mère en permanence comme un petit poussin suit sa mère poule ». Il assimile cela à un comportement actif car l'enfant cherche par lui même à établir la relation de proximité avec l'adulte. Guedeney souligne aussi l'importance du sourire qui montre l'intérêt que l'enfant porte sur l'interaction avec elle et la figure d'attachement. L'enfant qui ressent la destruction psychophysiologique liée à la faim, au froid, au sommeil pleure car il veut signaler son malaise et pour appeler à l'aide. De même, l'enfant qui a peur ou qui a du chagrin, tend les bras vers la personne qui s'attache à lui, pour être consolé et protégé. Nous pouvons dans le cadre de notre recherche, assimiler le comportement des enfants réfugiés à ces enfants qui expriment un besoin de proximité, un besoin des personnes qui peuvent leur apporter du secours, de la chaleur, de l'amour dont ils ont besoin. Les comportements d'absentéisme, de retard à l'école, la violence que les enfants réfugiés manifestent au sein de l'école et qui n'est qu'un comportement d'inadaptation, ne semble être qu'un cri de détresse pour attirer l'attention des éducateurs qu'ils ont de prendre conscience de leur situation et de leur venir en aide.

Les signaux qui activent l'attachement peuvent avoir des sources externes, provenant de l'environnement et des sources internes. La majorité des enfants confrontés à l'inconnu se rapprochent instantanément de leur figure maternelle. Les comportements qui ramènent d'habitude à la proximité sont : pleurer, réclamer, protester. Le besoin de proximité varie en fonction du développement des capacités cognitives de l'enfant et des réponses de l'environnement aux essais d'obtention de réconfort. Les besoins d'attachement varient aussi en fonction de l'état de l'enfant et des conditions environnementales auxquelles il est exposé. D'après Guedeney (2010), un enfant malade, fatigué ou dans un environnement totalement inconnu, aura besoin davantage de proximité physique de sa figure d'attachement pour se rassurer que lorsqu'il est chez lui, en pleine forme et où la seule accessibilité de sa figure d'attachement suffit pour le rassurer complètement. Pour lui, le système d'attachement est orienté. Dans les circonstances habituelles, on s'attache à des personnes adultes. Dans les milieux hostiles ou marqués par la négligence, on peut s'attacher à un frère, à une sœur aînée. Même dans les circonstances de négligence extrêmes, on peut s'attacher à un animal comme un chien. Mais on ne s'attache pas à un objet inanimé. Les personnes qui s'occupent du bébé dans les premiers mois de sa vie (mère, père, substitut parental, grands-parents, nourrice, référent de crèche), deviennent progressivement des figures d'attachement. On emploie le concept de caregiver (celui qui prend soin) qui est préféré à celui de parent pour insister sur

l'importance des interactions avec ceux qui élèvent l'enfant, qu'ils soient ou non parents biologiques. Mary Ainsworth disait que c'est la figure qui a répondu le plus souvent, le plus rapidement et le plus adéquatement en s'engageant dans les relations animées et chaleureuses, qui sera investie comme figure d'attachement principale.

Les comportements d'attachement se réfèrent ici aux attitudes qu'on peut observer chez une personne qui cherche à maintenir le contact avec l'autre. Guedeney (2010) présente ainsi l'objectif du système d'attachement comme devant maintenir la proximité du bébé en fonction de ses besoins avec la figure d'attachement. Pour lui, les comportements sont des signaux dont le bébé dispose immédiatement pour attirer l'attention de ceux qui s'occupent de lui. Ils sont dits aversifs car ils amènent l'adulte en charge de l'enfant à se rapprocher de lui pour les faire cesser. D'autres comportements apparaissent au fur et à mesure que le bébé se développe pour le permettre de se rapprocher de ceux qui le protègent. L'enfant peut suivre sa mère comme un petit poussin suit sa mère poule. Ce sont des comportements actifs, car l'enfant avec ses propres ressources cherche l'établissement de la proximité avec l'adulte. Les comportements d'attachement comme le sourire et la vocalisation qui apparaissent à la naissance sont appelés des comportements de signal, qui alertent la figure d'attachement sur l'intérêt que porte l'enfant sur l'interaction avec elle et lui autant de fois qu'il en a besoin. Tous ces comportements ont pour fonction de rétablir la proximité de la figure d'attachement. Le bébé qui ressent la famine, le froid, ou veut dormir ne pleure pas pour rien, mais signale un malaise et appelle à l'aide. L'enfant qui a peur tend les bras vers sa figure d'attachement. L'enfant qui a du chagrin demande à être tout proche de sa figure d'attachement pour être consolé.

Si nous ramenons cette théorie de l'attachement à notre étude, les enfants réfugiés centrafricains qui présentent divers comportements d'inadaptation tel que l'absentéisme à l'école, la violence verbale et parfois physique, les retards à l'école, les désertions, l'isolement pour certains, qui entraîne les résultats médiocres à l'école, se présentent ici comme des cris d'alarme auprès des acteurs de l'éducation qui doivent prendre conscience de l'intérêt qu'ils ont d'être des figures d'attachement pour ces enfants.

2- 3-1- 4 Les signaux de détresse qui activent l'attachement

Toute situation d'alarme ou de détresse à la naissance à laquelle l'être humain s'expose active son système d'attachement. Pour Guedeney (2010), la source de l'alarme peut provenir de l'environnement où elle peut être interne. Les émotions tels que la peur, la colère, la tristesse placent l'enfant dans un état qu'il ne peut pas réguler tout seul.

A partir de neuf mois, l'éloignement subit de sa figure d'attachement, l'inconnu, la présence des personnes non familières, les stimuli effrayants, plus ou moins culturels, angoisse l'enfant et le rapproche de sa figure d'attachement. Guedeney (2010) prend l'exemple suivant : un enfant qui doit quitter sa figure d'attachement pour aller à la crèche peut résister à la séparation et pleurer, s'accrocher et protester. Les comportements qui ramènent habituellement la proximité : pleurer, réclamer, protester, s'expriment automatiquement.

Ce qui apaise les besoins d'attachement.

La proximité seule, d'avec la figure d'attachement apaise le système d'attachement car son objectif est atteint. Le parent répondant en même temps par le réconfort et la protection le bébé associe à cette proximité, un vécu émotionnel de sécurité qui est un état de détente, de calme, de relaxe qui constitue l'objectif émotionnel interne du système d'attachement de l'enfant alors que la proximité définit l'objet externe. Guedeney (2010) souligne que le besoin de proximité ou d'attachement varie en fonction de l'âge de l'enfant, en fonction du développement de ses capacités cognitives et des réponses de l'environnement aux essais d'obtention de réconfort. Il varie également en fonction de l'état de l'enfant et des conditions de l'environnement auxquelles il est exposé. Un enfant malade, fatigué ou dans un environnement totalement inconnu, aura besoin d'avantage de la proximité physique de sa figure d'attachement pour le rassurer.

Bowlby cité par Guedeney (2010) a d'abord évoqué le fonctionnement du thermostat d'une chaudière. C'est seulement lorsque la température descend au dessous d'une valeur seuil que la chaudière se déclenche. Les comportements de l'enfant sont toujours dirigés vers des personnes vivantes qui sont dans son entourage proche. Guedeney (2010) mentionne que le système d'attachement est orienté.

Dans des environnements plus hostiles, ou marqué par la négligence, on peut s'attacher à un frère, une sœur aînée, un enseignant. Dans les circonstances extrêmes, on peut s'attacher à un animal domestique, mais non à un objet inanimé. Mary Ainsworth, élève de Bowlby et bien d'autres fondateurs de la théorie de l'attachement disent que la figure qui a répondu le plus rapidement et le plus adéquatement, et qui s'engage dans les relations animées et chaleureuses qui sera investie comme figure d'attachement principale. Pour Guedeney, c'est la figure qui donnera le plus de sentiment de sécurité au bébé sera la figure d'attachement principale. En relation avec notre étude, les enfants réfugiés sont ceux qui en majorité, manifestent un besoin d'attention, d'amour, d'affection. Étant donné qu'à l'école primaire, dans chaque salle de classe on retrouve un enseignant, ce dernier devrait garantir à

ces enfants, un sentiment de sécurité. Ils devaient attirer ses enfants vers eux, ce qui pourrait réduire les désertions et permettre à ces enfants d'aimer l'école et de réussir. L'enseignant en situation d'urgence doit être des principales figures d'attachement pour tous ces enfants, chacun dans sa salle de classe ou dans l'enceinte de l'école.

2- 3- 1-5 L'attachement : un plus pour le développement de l'enfant

L'attachement contribue à la survie de l'enfant, surtout de celui en difficulté d'adaptation, en assurant sa protection par des adultes. Il joue aussi un rôle majeur dans la régulation de son fonctionnement psycho-physiologique et en particulier du système de stress. L'attachement favorise le développement optimal de la mentalisation, capacité humaine essentielle qui favorise les relations sociales. Il s'agit de la capacité de l'être humain à imaginer ce qui se passe dans la tête de l'autre, son état d'esprit et ses émotions tout en gardant en tête ses propres états d'esprit et émotionnels. L'attachement facilite le développement des compétences personnelles de l'enfant grâce au phénomène de base de sécurité Guedeney (2010).

2- 3-1-6 La notion de base de sécurité dans l'attachement

Les notions de proximité ou sécurité et celle de base de sécurité sont les plus utilisés dans la théorie de l'attachement. Pour Guedeney (2010), la notion de base de sécurité représente davantage un équilibre de fonctionnement entre l'attachement et un autre système comportemental qui contribue au développement des ressources propres du sujet. Système qui permet à l'enfant d'acquérir les compétences nécessaires pour améliorer ses chances de survie. Il s'agit de développer cette capacité à compter sur soi et sur ses ressources propres. Grâce au développement psychomoteur et cognitif, l'enfant peut explorer son environnement et développer tous ses processus cognitifs. La curiosité aide l'enfant à apprendre et à comprendre son environnement. Guedeney (2010) définit le phénomène de base de sécurité comme étant l'équilibre entre les processus d'attachement et d'exploration. L'enfant peut s'éloigner de sa mère pour explorer et de temps en temps, pourra revenir vers elle s'il éprouve le stress, considérant sa mère comme une base de sécurité et havre de sécurité, c'est à dire en toute situation d'urgence, la mère doit être disponible à l'accueillir. On repère donc la sécurité d'attachement à la capacité de l'enfant à exprimer ses émotions, en particulier celles négatives de manière ouvertes, à la recherche spécifiquement l'une des figures et à se consoler rapidement.

C'est l'utilisation de la figure maternelle comme base de sécurité qui traduit que l'enfant a un attachement dit Secure. Bowlby (1969) insiste sur le fait que l'attachement, bien

loin d'interférer avec l'exploration, la stimule et protège l'enfant des dangers de l'exploration ; la confiance dans la disponibilité de la figure d'attachement constitue une sorte de tremplin pour affronter les défis à surmonter et permet le développement d'une vraie autonomie. Toutes les études montrent que les bébés à qui l'on a répondu quand ils étaient tout petits, sont les bébés plus autonomes, plus sereins et ne réclament que lorsqu'ils en ont besoin. La proximité est suffisante pour donner à l'enfant un sentiment d'accessibilité possible en cas de besoin.

2- 3-1-7 Les phases de l'attachement

Bowlby (1969) distingue quatre phases dans le développement de l'attachement.

La première phase : l'orientation des signaux sans discrimination de figure. De la naissance jusqu'à trois mois. Dès la naissance, le bébé cherche à obtenir un contact avec les autres humains. Ces comportements d'attachement ne sont pas dirigés vers une figure particulière. Elle se caractérise par l'orientation des signaux du bébé vers une figure sans réelle discrimination.

La seconde phase s'étant entre trois et six mois. L'orientation et les signaux sont dirigés vers une figure discriminée ou plusieurs. Le premier changement important est le développement de la capacité de l'enfant à contrôler ses systèmes de comportement. L'enfant va de plus en plus activement chercher à obtenir la proximité de sa figure d'attachement potentielle en tendant les bras. Le second changement est l'aptitude de l'enfant à différencier le gens qui lui sont familiers de ceux qui lui sont étrangers. Ces comportements dirigés sont les cris, les pleurs quand la figure d'attachement quitte, mais aussi les sourires, les vocalises qui sont les réponses de contentement. A cette phase, l'enfant sourit moins aux étrangers mais plutôt aux personnes familières.

La troisième phase est appelée la phase de maintien de la proximité avec une figure discriminée au moyen de la locomotion aussi, bien que des signaux, elle commence vers six mois à neuf mois jusqu'au début de la troisième année. C'est l'établissement de base de sécurité. Cette phase est marquée par des changements importants dans les capacités motrices, cognitives et de communication de l'enfant.

La quatrième phase est la formation d'une association rectifiée quant au but (après quatre ans). L'enfant apprend à élaborer les stratégies qui tiennent compte des buts assignés de l'adulte et tente de les influencer. Il acquiert une compréhension des intentions de l'autre. Une interaction complexe se développe que Bowlby a appelé partenariat.

Le partenariat émerge après deux ans et corrigé quant aux buts après quatre ans. Il peut s'engager à des négociations avec l'adulte par rapport à un plan partagé afin d'obtenir ou de maintenir la proximité nécessaire.

Après trois à quatre ans, l'enfant grâce aux interactions précédentes, et à l'acquisition de nouvelles capacités cognitives, devient de plus en plus capable d'anticiper, et de planifier des séquences de comportements, de langage se développe. Il est capable de se représenter de manière symbolique le monde externe. Il est capable de comprendre les sentiments, les attitudes et les désirs des autres et de soi. Il doit pouvoir abandonner ou ajuster ses propres buts pour que cela convienne à l'autre.

2- 3-1-8 Les types d'attachement et attitudes parentales

La théorie de l'attachement ne serait pas ce qu'elle est aujourd'hui sans l'apport de Mary Ainsworth (1978), qui a élaboré une procédure empirique de la situation étrange, permettant de mesurer les comportements d'attachement. Cette procédure expérimentale de quelques minutes consiste à faire subir à un enfant un léger stress comparable au stress quotidien. D'après Guedeney (2010), la situation étrange est composée de huit séquences de trois minutes qui comportent deux séparations d'avec la figure d'attachement et des contacts avec une personne non familières « l'étrangère ». Les réactions de l'enfant, en particulier lors des retrouvailles avec l'adulte (manifestations d'anxiété et d'évitement), renseignent le chercheur sur la qualité de sa sécurité. Par exemple, un enfant sécurisé, c'est à dire, un enfant pour qui le lien l'unissant à sa figure maternelle est ressenti sans menace, recherche activement un contact physique chaleureux au retour de la mère.

On distingue les liens d'attachement sécurisés des liens d'attachement insécurisés.

8- 1 L'attachement Secure

Les comportements observés sont ceux de la théorie. Le caractère dominant des enfants sécurisés est la recherche du contact avec la figure d'attachement sans ambivalence et ce contact peut être établi même à distance. Il n'est pas forcément perturbé par la séparation. S'il l'est, il se laisse reconforter par l'étrangère, qu'il considère comme sa mère. Il se sert de sa mère comme base de sécurité. Dans ce groupe, la mère est sensible aux signaux de détresse de son enfant. L'enfant qui a pu développer des relations d'attachement Secure avec les principales personnes qui l'élèvent, se révèle plus autonomes et plus apte à développer les relations sociales satisfaisantes.

Dans ce type d'attachement, le parent répond de façon constante et appropriée aux signaux de l'enfant, surtout en détresse, il est disponible, cohérent, aimant. L'enfant à son tour apprend qu'en exprimant ses besoins, on va s'occuper de lui. Il réalise qu'il mérite l'affection.

8-2 L'attachement insécore

Quand l'environnement ne répond pas de manière adéquate à l'expression des besoins d'attachement du jeune enfant, mais continue de le protéger, l'enfant développe des stratégies d'adaptation, une sorte de compromis entre ce dont il a besoin et ce que ces figures d'attachement peuvent lui donner ou peuvent tolérer de ses besoins. Ces types d'attachement sont dits insécores. Il y a donc trois types d'attachement insécore selon Ainsworth () : l'attachement insécore évitant ou anxieux, l'attachement insécore résistant ou ambivalent, l'attachement insécore désorganisé

8- 3 L'attachement insécore évitant ou anxieux évitant

L'enfant ne présente pas beaucoup de réactions ; il est moins actif, il ne compte pas sur la mère pour la sécuriser. On dit qu'il est insécore évitant ou anxieux-évitant. Le comportement qui caractérise de façon typique ces enfants, est l'évitement du contact avec la figure d'attachement. S'ils sont pris dans les bras, ces enfants ne résistent pas, toutefois, ils ne cherchent pas non plus à conserver le contact. Ils montrent généralement peu de détresse lors de la séparation.

Au niveau des attitudes, les demandes de l'enfant sont accueillies par de l'agressivité, du rejet ou de l'indifférence. Le bébé apprend qu'en montrant de la détresse, il n'y a que des conséquences négatives. Il conclut qu'il ne mérite ni amour, ni affection.

8- 4 L'attachement insécore résistant ou anxieux résistant ou ambivalent

Dans ce cas, l'enfant est très malheureux lorsque la mère n'est pas présente mais ne veut pas le contact avec la mère lorsque celle-ci revient. La réaction typique de ces enfants est l'ambivalence. Il y a un réel désir de contact mais une fois rétabli, il veut s'en défaire. Il manifeste de la colère et de la détresse ou de la résistance rationnelle.

Au niveau des attitudes, les réactions parentales sont imprévisibles. Un même comportement de l'enfant peut être accueilli avec de l'enthousiasme une fois et de la colère une autre fois. Comme le parent est impossible à décoder, l'enfant n'arrive pas à déterminer ce qu'il doit faire pour lui faire plaisir. Il conclut qu'il ne mérite ni amour, ni de l'affection.

8- 5 L'attachement insécurisé désorganisé

Ce type a été ajouté par Main et Cassidy (1985). Il s'agit d'enfants qui typiquement se figent lors de la réunion ne posture évoquant l'appréhension, la confusion, voire la dépression. La séquence temporelle chez eux, donne une impression de désorganisation. On parle d'enfants désorientés- désorganisés. Il s'agit pour beaucoup d'enfants victimes de maltraitance ou témoin de violence. Ils sont craintifs, confus, sans stratégies cohérentes.

Au niveau des attitudes, le parent est désorganisé et peut maltraiter l'enfant. L'enfant ne sait pas quoi faire car, il ne se sent pas en sécurité, ni lorsqu'il est loin du parent, ni lorsqu'il s'en rapproche. Il résulte un manque d'estime de soi.

Les soins parentaux et le système du care-giving

On peut aimer son enfant et ne pas savoir comment répondre à ses besoins d'attachement. D'après Carol George et Judith Solomon, le care-giving se déclenche dès que nous sommes exposés à des signaux qui indiquent la vulnérabilité d'un être vivant. C'est un système d'alerte aux besoins des autres. En tant que professionnel en charge des jeunes enfants, le care-giving est souvent sollicité dans notre pratique professionnelle, souligne Guedeney (2010). Il énonce que le premier objectif du care-giving pour un parent est de protéger son enfant en se rapprochant de lui. Toute situation où le parent perçoit l'enfant en danger ou en détresse, toute séparation imposée de l'enfant, active le care-giving du parent. Ce n'est qu'à partir du moment une proximité physique ou psychologique est restaurée et que l'adulte peut reconforter son petit que celui-ci sent son care-giving désactivé. Le care-giving se résume à protéger. Il s'agit de répondre aux besoins de l'enfant de telle sorte que l'enfant se sente reconforté et autonome.

2- 3-1-9 Éléments pour développer l'attachement Secure

Pour Guedeney (2010), répondre aux besoins d'attachement nécessite un répertoire d'attitudes et de comportements pour maintenir aussi une proximité psychologique, lorsque l'enfant en a besoin, proximité qui demande à la figure d'attachement une disponibilité émotionnelle, qui est différent de la seule présence physique.

Mary Ainsworth cité par Guedeney (2010) a décrit la sensibilité aux besoins d'attachement sous le thème de « responsivness » qui est la capacité du parent à percevoir et à interpréter les expressions verbales et non verbales de l'enfant de manière concrète et d'y répondre rapidement et adéquatement.

La sensibilité aux besoins d'attachement s'exprime par la disponibilité émotionnelle, la consolation, le réconfort et l'apaisement. La réponse renvoie à la capacité du parent à

réfléchir sur les expériences de l'enfant et sur sa propre expérience en tant que parent. Le parent agit en apportant une solution concrète aux difficultés de l'enfant grâce à ces capacités d'investiguer l'origine de ce qui crée la détresse ou l'alarme de l'enfant. Il est aussi capable de corriger ses réponses lorsqu'il réalise qu'elles n'ont pas réconforté son enfant. Guedeney (2010), le parent soutient également de manière sensible l'exploration de son petit. Il peut promouvoir la coopération, développer la résolution des problèmes de manière indépendante, poser les défis appropriés et aider à la régulation émotionnelle lorsque l'enfant se trompe, échoue, s'énerve. Les deux dimensions du care-giving c'est répondre aux besoins d'attachement et d'exploration. Le parent peut par exemple reconnaître la frustration de l'enfant et l'aider à trouver une solution appropriée. Il peut également l'aider à la négociation des interactions sociales avec les pairs et au maintien d'un comportement adéquat sur le plan émotionnel et social. La relation de l'enfant avec sa mère favorise la capacité de parler librement et de manière ouverte à propos des sentiments négatifs et positifs. Le care-giving des parents va accompagner l'enfant dans ces expériences qui activent son système d'attachement en lui faisant vivre les émotions de frustration, d'impuissance et de colère.

Ainsi, les parents qui peuvent avoir une communication ouverte, c'est à dire flexible, libre et sans débordements émotionnels, vont aider l'enfant à trouver une solution. On aboutit souvent à des conversations qui restaurent la confiance de l'enfant dans la disponibilité de son parent pour l'aider à surmonter sa détresse. Toutes ces interactions traduisent ce partenariat émergent. Le parent étaye ses interactions, il prend les deux rôles dans le processus de dialogue, parlant à la fois pour lui et pour l'enfant par exemple : « voilà ce que je peux accepter, et toi que proposes tu ? » En somme, pour Guedeney (2010), la capacité de négociation des conflits est un indice de la qualité de l'attachement.

Le rôle de l'enseignant dans le soutien des processus d'attachement et de soins parentaux.

Les liens d'attachement servent de régulation du sentiment de sécurité et d'allègement de la détresse liée au surgissement des émotions négatives et à leur éprouvé. Tous les professionnels savent l'importance cruciale de l'entrée et de l'adaptation à l'école, les moments parfois difficiles de la séparation du matin, les moments parfois surprenants des retrouvailles, les questions qu'ils se posent chaque jour sur leur droit ou pas à répondre aux besoins affectifs de l'enfant, leur doute sur la manière de répondre quand un enfant demande exclusivement leur bras ou leur proximité. Le personnel de la crèche ou les nourrices sont très sensibilisés au développement de l'autonomie et de la socialisation avec les autres enfants.

Pour toute figure d'attachement de garde, la question se pose donc d'aménager, autant que faire se peut, la séparation et de favoriser la création de nouveaux liens d'attachement. Ceux-ci ne prennent pas la place, ni n'effacent pas les autres liens. Les liens d'attachement sont seulement une composante des liens enfant-parents ; une séparation des figures d'attachement doit être compensée par un nouvel attachement qui réponde aux besoins d'attachement de l'enfant et l'aide à supporter cette séparation.

Le nombre de personnes qui s'occupent de l'enfant doit être limité, si l'on veut qu'il ait une chance de s'attacher à quelques unes d'entre elles. Un aménagement et une prise en compte des temps d'accueil des enfants le matin, aussi bien des retrouvailles avec les parents le soir, sont tout à fait nécessaires. Un effort particulier de lien entre les care-givers et les parents permet de créer une certaine continuité des expériences de vie de l'enfant, qui favorise aussi son sentiment de sécurité.

Les enfants réfugiés constituent une population des enfants à besoins spécifiques, qui nécessitent une sensibilisation des personnes en charge, de développer les mesures d'aides spécifiques et adéquates pour qu'ils comprennent mieux comment répondre à leurs besoins. La théorie de l'attachement permet également de revisiter les enjeux des situations de placement chez les jeunes enfants en définissant de nouveaux devoirs chez les accueillants et pour les institutions de la protection de l'enfance.

Par rapport à l'intervention des professionnels auprès de parents, la théorie de l'attachement informe de manière différente les prises en charge habituelles. Elle est à l'origine des difficultés psychologiques de l'être humain, et ce dès le début de son développement. Par exemple, elle traduit en termes de compétitions de systèmes, les sentiments contradictoires que peut ressentir un parent à l'idée de venir demander de l'aide pour son enfant, particulièrement si cela touche tous les domaines de la relation, des émotions et de la vie psychologique en général.

2-3-2 La théorie éco systémique

L'approche éco systémique implique la prise en considération des interactions de l'enfant avec l'ensemble des composantes (acteurs et environnement physique) des systèmes au travers desquels il transite. Werner et Smith (1989) ont montré à travers une étude que les enfants qui présentent le plus de difficultés d'adaptation sont ceux chez qui on peut identifier au moins quatre facteurs de risque à l'âge de deux ans car pour lui, le cumul de ces facteurs suscite un niveau de stress élevé chez l'individu. En nous référant à Lazarus et Folkman (1984), nous définissons le stress comme un état de tension résultant d'interactions négatives entre les enfants et son environnement. Il est confronté à des situations adverses que ses

ressources personnelles ne lui permettent pas de contrôler et qui deviennent de ce fait menaçantes, d'où la probabilité que, dans sa recherche d'équilibre avec son environnement, si la mobilisation de ses ressources personnelles et de celles de son environnement lui permet de développer des stratégies adéquates et couronnées de succès, nous parlerons de résilience. Nous rappelons la définition de la résilience comme étant la capacité à s'adapter avec succès à un environnement (social, scolaire) malgré les conditions défavorables. Ce concept correspond mieux aux interactions complexes, dynamiques et évolutives entre les facteurs de protection et les facteurs de risque présent chez l'individu et dans son environnement. Les facteurs de protection sont les facteurs dans l'écosystème d'un individu favorable à son adaptation sociale, scolaire.

La combinaison des facteurs de protection peut annihiler des facteurs de risques. Ainsi, une scolarité élevée, associée à une grande disponibilité chez la mère et des représentations positives de la scolarisation peuvent contrer les effets du traumatisme chez l'enfant. Ces combinaisons de facteurs favorables peuvent se retrouver dans les interrelations avec d'autres systèmes. Par exemple, dans la classe, les attitudes et des pratiques adéquates ainsi que des représentations positives de l'enfant et de son milieu de la part de son enseignant peuvent constituer des facteurs de protection contrant des risques familiaux.

1- Le modèle éco systémique de Bronfenbrenner (1979)

D'après ce modèle, l'intervention éco systémique impose la prise en considération d'une complémentarité des acteurs et des finalités des systèmes qui composent l'environnement de l'enfant. Cette complémentarité à son tour suppose la reconnaissance des savoirs valides et de compétences réelles de la part de l'ensemble des acteurs de chaque système. L'enfant n'est plus considéré en tant qu'individu exclusivement défini par le contexte où son action se manifeste, en tant qu'acteur central au travers duquel les environnements, les systèmes dans lesquels il évolue, prennent un sens. L'approche systémique en intervention éducative, semble pouvoir prendre tout son sens, que si elle se fonde sur une épistémologie constructiviste, voire socioconstructiviste du développement humain. Le défi de cette approche consiste à créer les conditions qui permettent de passer d'une intervention réduisant la définition d'un écosystème à l'addition des caractéristiques propres aux dynamiques de chacun des systèmes où transite l'enfant, vers la définition d'un écosystème en tant qu'univers cohérent où nul acteur n'est spécialiste mais où tous les acteurs adultes sont des médiateurs entre l'enfant et des construits sociaux.

Dans la perspective socioconstructiviste, la résilience correspond à un état relatif, contextualisé. La construction des structures cognitives, affectives, ou conatives caractérisant un état de résilience, dépend étroitement de la nature des interactions sociales que l'individu entretient avec les différents univers qui constituent son environnement (Egeland, Carlson, & Grouffe (1993). Dans cette perspective, les contextes avec lesquels l'enfant interagit impliquent des processus d'adaptation spécifiques et particuliers. Il peut donc s'avérer résilient à un environnement déterminé, à un certain stade de développement, mais développer des schèmes d'action ou des structures d'interactions sociales inappropriées dans un autre environnement à un même stade ou encore dans un contexte similaire à une autre étape de sa vie.

2- Un partenariat en faveur de la mobilisation des communautés selon l'approche éco-systémique.

2-1 Un partenariat au service de la transformation des pratiques.

Le partenariat est une composante importante, voire essentielle, de plusieurs approches et modèles en matière de mobilisation des communautés. Boisclair (2005), a développé une typologie du partenariat en décrivant quatre types interdépendants. Selon cette typologie, la réussite de chacune des étapes est un préalable au passage à l'étape suivante. Ainsi, une bonne communication (échange d'information) est nécessaire à l'échange d'idées et d'opinions (consultation). La consultation précède la mise en commun des idées sur des idées et opinions, laquelle permet de s'entendre sur les orientations, des stratégies, des actions à accomplir créant ainsi une synergie (concertation). Enfin, la mise en commun des ressources et responsabilités est alors possible et engage les acteurs dans l'atteinte d'un but auquel la contribution de chacun, dans une relation d'associés (collaboration), est nécessaire pour arriver au succès de l'action. L'objectif ultime du partenariat est une transformation des pratiques touchant l'objet du partenariat.

2-2 L'approche éco systémique

Le modèle éco systémique de Bronfenbrenner (1979), considère les phénomènes sociaux, les organisations, les politiques et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes. En d'autres termes, l'écosystème consiste à prendre en compte l'enfant et ses différents environnements dans une relation dynamique où l'influence est réciproque. C'est par des relations négociées et inscrites dans un plan d'action concerté entre ces environnements que se produisent les transformations souhaitées.

La démarche écosystème décrite par Bronfenbrenner propose un processus qui assure l'interaction des systèmes à l'intérieur d'un plan d'action concerté. Le recours à l'approche éco systémique est à privilégier dans la mise en place d'activités et de programmes visant l'implication des parents et de la communauté dans l'entrée réussie à l'école et la scolarisation des enfants.

2-3 La communauté éducative locale.

Une communauté éducative est considérée comme une communauté qui mobilise des acteurs, tant, les organisations que leur personnel et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour soutenir le développement optimal des enfants et leur entrée réussie à l'école.

Les personnes ou organisations qui constituent cette communauté éducative locale sont les parents, les enfants, les organismes institutionnels, communautaires, économiques et politiques de l'environnement géographique correspondant à des limites territoriales et culturelles propres au milieu. C'est dans cette perspective de continuité éducative et de gestion des transitions que s'inscrit l'approche éco-systémique.

2-4 La collaboration enfant- famille-communauté.

La collaboration enfant- famille-communauté pour une entrée réussie à l'école est d'autant plus facile si elle est planifiée, organisée et soutenue par les organismes de la communauté. Les programmes sont meilleurs et les taux d'implication des parents et des membres de la communauté sont élevés lorsque ces organisations adoptent et soutiennent les valeurs liées au partenariat. Cette collaboration serait un facteur à caractère plus discriminant.

2-5 Des facteurs de protection pour guider l'action

Les travaux sur la résilience ont introduit le concept de facteur de protection et enrichi la réflexion sur l'intervention en milieu défavorisé. La résilience n'est pas à proprement une approche, mais elle s'apparente plus à une qualité « intrinsèque » qu'un individu possède tant sur le plan personnel que sur le plan environnemental. La résilience nous rappelons, se définit comme étant « la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement (social, scolaire) malgré les conditions défavorables ».

L'intérêt de la résilience dans ce cadre, relève des interactions de la dynamique entre les facteurs de protection et de risques qu'elle introduit. En effet, le concept de résilience a introduit la notion de facteurs de protection qui, lorsque présents dans l'environnement

familial, social ou scolaire d'un individu, favorisent son adaptation sociale et contribue à réduire l'impact des facteurs de risque.

Cette partie de notre travail nous a permis de passer en revue les recherches antérieures concernant notre sujet à savoir : l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire, et d'étudier deux théories. La théorie de l'attachement qui nous révèle qu'au delà des pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant, l'enfant en difficulté d'adaptation a besoin de sa présence sécurisante, qui se manifeste par l'affection, le réconfort, l'amour, le développement de la coopération à travers les jeux de groupe, le travail en groupe, ce qui constitue les facteurs de protection qui vont faire des enfants réfugiés des personnes résilientes et partant développer une adaptation réussie. La théorie éco-systémique nous a permis de comprendre qu'on peut développer la résilience chez les enfants réfugiés en établissant au sein de la communauté éducative une dynamique relationnelle qui va favoriser les interactions entre personnel enseignant, enfants, familles, organismes qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour soutenir le développement optimal des enfants et leur adaptation réussie à l'école. Ces théories nous ont permises de faire émerger de nouvelles variables et de formuler nos hypothèses de recherche.

2-4 Formulation et précision des questions et hypothèses de recherche

Bien que la problématique de cette étude ait été traitée au premier chapitre, il convient de rappeler ici, les questions en vue de formuler les hypothèses de notre étude. Comment l'école, ce milieu de vie et de socialisation répond-elle aux attentes et aux besoins des élèves réfugiés. Éléves qui, après avoir fui la guerre, ayant parcouru des distances et subis les traumatismes de tout genre, ne sont pas certainement les mêmes ? Abstraction faite de la résilience scolaire, les facteurs protecteurs sont-ils pris en considération par l'école ? D'où la question principale posée ainsi qu'il suit :

Quelles pratiques psychopédagogiques mises en place favorisent-elles l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QR1- Quels aspects de l'attachement de l'enseignant à l'élève a une influence sur l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire ?

QR2- Quels sont les éléments de l'établissement des liens affectifs entre les élèves qui déterminent l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QR3- Quelles pratiques relationnelles de l'enseignant et les autres adultes de l'école sont-elles liées à l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QR4- Quels aspects de l'implication des parents d'élèves réfugiés déterminent leur adaptation à l'école primaire ?

2- 4- 1 Hypothèse générale

L'éducation des enseignants à la résilience favorise l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

2- 4- 2 Les hypothèses opérationnelles

HO1- La disponibilité émotionnelle de l'enseignant a une influence sur l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.

HO2- La mise en place des activités de groupe par l'enseignant détermine l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.

HO3- La recherche de l'information et la formation sur les élèves réfugiés est liée à leur adaptation à l'école primaire.

HO4- L'organisation des rencontres entre parents et enseignants détermine l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.

2-5 Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale.

En partant de la définition du concept de l'éducation à la résilience, nous avons voulu vérifier si les enfants réfugiés centrafricains inclus dans les écoles ordinaires au Cameroun, plus particulièrement à Garoua Boulai parviennent à une adaptation scolaire réussie.

2-5- 1 La variable dépendante.

Le schéma général que nous avons présenté lors de l'élaboration de notre problématique nous conduit à retenir comme variable dépendante : le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

2-5- 2 Les variables indépendantes

Les variables indépendantes appartiennent à quatre catégories principales que nous avons considérées par hypothèses comme déterminants dans le processus de l'éducation à la résilience à l'école auprès des enfants réfugiés.

- La première catégorie est constituée par un ensemble de variables en lien avec : l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les élèves : (l'accueil des nouveaux élèves à la porte, les compliments et éloges sur le travail des élèves, le sourire et le regard positif sur les élèves, le recours à l'humour, l'établissement du climat de confiance, la création d'un lien positif, encouragement des élèves qui partagent leur vécu et émotion).

- La deuxième catégorie est constituée par un ensemble de variables en lien avec l'établissement des liens affectifs des élèves entre eux (la multiplication des occasions de jeux,

activités ou projets favorisant la réussite, la création de lien d'amitié entre anciens et nouveaux élèves, la multiplication des travaux en groupe).

- La troisième catégorie est constituée par un ensemble de variable en lien avec l'établissement d'une dynamique relationnelle entre les enseignants : (recherche d'informations sur le pays d'origine, la maîtrise de quelques mots de la langue maternelle, échanges d'expériences, la participation aux rencontres de formation et d'information).

- La quatrième catégorie est constituée par un ensemble de variables en lien avec l'établissement des liens de l'enseignant avec les parents : (le rapprochement des parents auprès de l'enseignant en cas de difficultés, organisation des rencontres avec les parents, obstacles relatifs à la communication avec les parents, implication des parents à la prise de décision).

2-6 La structuration logique de l'hypothèse générale. (Tableau synoptique)

Tableau N°1 : Tableau synoptique

	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	Modalités	indicateurs	Indices
Éducation à la résilience et	Quelle pratique psychopédagogique mise en place détermine l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?	Vérifier que l'éducation à la résilience favorise l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.	L'éducation à la résilience détermine l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.	Éducation à la résilience	Toujours Parfois Jamais	-disponibilité émotionnelle enseignant-élève -Activités de groupe entre élèves -Échanges d'information entre enseignants et les autres -Organisation des rencontres enseignant parent d'élève -Travail scolaire -Devoirs exercices	
				Le niveau d'adaptation des enfants réfugiés		-taux de réussite -Taux de fréquentation -taux d'assiduité -Bon comportement	
	QR. 1 Quel aspect de	Obj.Spé.1	HR.1 La disponibilité	VI 1 :	Toujours	Proximité physique (accueil)	

adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire	l'attachement de l'enseignant à l'élève a t-il une influence sur le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire?	Vérifier que la disponibilité émotionnelle de l'enseignant a une influence sur le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.	émotionnelle de l'enseignant a une influence sur t le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.	La disponibilité émotionnelle de l'enseignant envers les élèves	Parfois Jamais -	-Temps d'écoute -la confiance -encouragement -l'amour -Travail scolaire -Devoirs exercices -taux de réussite -Taux de fréquentation -taux d'assiduité -Bon comportement
				VD : -Le niveau d'adaptation scolaire	-Oui -Non -Niveau élevé -Niveau moyen -Niveau faible	
	QR.2 Quels sont les éléments de l'établissement des liens affectifs entre les élèves qui déterminent le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire?	Obj. Spé.2 Vérifier que la mise en place des activités de groupe entre les élèves par l'enseignant détermine le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.	HR.2 La mise en place des activités de groupe entre les élèves détermine le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire	VI 2: La mise en place des activités de groupe entre les élèves	Toujours Parfois jamais	Occasions de jeux -Travail en groupe -Création des liens d'amitiés -Activités de projets taux de réussite taux de fréquentation comportement de violence
				VD :		

Niveau
d'adaptation des
élèves à l'école

Oui
Non
Niveau élevé
Niveau moyen
Niveau bas

QR.3
Quelle pratique
relationnelles de
l'enseignant et les
autres adultes de
l'école sont –elles
liées à l'adaptation
des élèves réfugiés à
l'école primaire ?

OBS 3
Vérifier que la
recherche de
l'information et de
la formation de
l'enseignant auprès
des autres adultes
de l'école
concernant les
élèves réfugiés est
liée à leur
adaptation à l'école
primaire

HR.3
La recherche de
l'information et de
la formation de
l'enseignant auprès
des autres adultes
sur les élèves
réfugiés est liée à
leur adaptation
l'école primaire

VI 3 :
La recherche de
l'information et
de la formation

Toujours
Parfois
jamais

Recherche
d'informations sur le
pays d'origine
Maîtrise de quelques
mots de la langue
Echanges
d'informations
Participation aux
rencontres de
formation et
d'informations

VD3 :
Le niveau
d'adaptation

Niveau
d'adaptation
faible
Niveau moyen
Niveau élevé

taux de réussite
-Taux de fréquentation
-taux d'assiduité
-Bon comportement

-

<p>QR4 Quel aspect de l'implication des parents d'élèves réfugiés détermine leur niveau d'adaptation à l'école primaire ?</p>	<p>OBS 4 Vérifier que l'organisation des rencontres entre parents et enseignants détermine le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.</p>	<p>L'organisation des rencontres entre enseignant et parents détermine le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire</p>	<p>VI4 L'organisation des rencontres entre l'enseignant et les parents d'élèves réfugiés</p>	<p>Toujours Parfois jamais</p>	<p>Rapprochement des parents auprès des enseignants Organisation des rencontres avec les parents -Implication des parents à la prise de décision</p>
			<p>Le niveau d'adaptation des enfants réfugiés</p>	<p>Niveau d'adaptation faible Niveau moyen Niveau élevé -</p>	<p>Idem</p>



**DEUXIÈME PARTIE : CADRE
MÉTHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre nous permet de présenter la méthodologie de cette étude. Grawitz (2004 : 274) la définit comme « *la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique* ».

D'après Aktouf (1987), la méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Il s'agit de les adapter à l'objet précis de la recherche ou de l'étude envisagée, ainsi qu'aux objectifs poursuivis.

Après avoir précisé le problème et les objectifs de cette étude, il est nécessaire de préciser la démarche méthodologique qui nous a permis d'observer le phénomène qui fait l'objet de notre étude. Il est donc question pour nous d'établir le lien entre la qualité de relation affective offerte aux enfants réfugiés et leur niveau d'adaptation à l'école primaire. En effet, les enfants centrafricains à leur arrivée dans la zone de l'Est Cameroun ont directement accès dans les écoles publiques de la localité sans aucune exigence. Cependant, ils manifestent des comportements d'inadaptation tels que le retard répété, l'absentéisme, la violence et le repli sur soi et ont même de mauvaises notes. Nous nous sommes demandés si parmi tant d'autres facteurs, l'éducation à la résilience au sein de l'institution scolaire aurait un lien significatif avec l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Il est donc important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre méthodologique. Ces opérations sont entre autres : le type de recherche, la présentation et la description du site de l'étude, la sélection des sujets, la population d'étude, le choix des techniques d'échantillonnage, les instruments de collectes des données et les techniques d'analyse des données.

3- 1 Le type de recherche.

Il correspond à la façon dont l'étude sera menée, ainsi que ses propriétés. En sciences sociales, il permet de répondre aux questions sur la répartition et la relation entre les caractéristiques des personnes et des groupes tels qu'ils existent dans leur environnement naturel. Il existe plusieurs types de recherche en sciences sociales, et chacune d'elle obéit à une logique scientifique et à des préceptes méthodologiques.

Cette étude est une recherche à visée corrélative. Il s'agit de mettre en relation les phénomènes en recherchant en général les liens de causalité. Pour répondre à la question de cette recherche et atteindre les objectifs, nous avons privilégiée une démarche à la fois

quantitative et qualitative. Elle a pour objectif de montrer, de rendre visible la qualité de relation affective de l'enseignant dans sa salle de classe et même au niveau de l'institution scolaire pour sortir ces enfants réfugiés dans leur état de traumatisme.

Dans la démarche quantitative, nous avons utilisé comme outil de recherche un questionnaire adressé aux enseignants et comme test d'analyse de cette relation, le khi-deux.

Dans la démarche qualitative, nous avons utilisé un guide d'entretien adressé aux directeurs d'école pour mieux expliquer certaines de leurs attitudes et comportements vis-à-vis des enfants réfugiés.

3- 2 Présentation du site de l'étude.

Pour mener à bien notre recherche, nous allons la circonscrire sur le plan géographique. Le site de l'étude est un établissement public. L'école Publique de Garoua-Boulai situé en plein cœur de la ville. D'après le rapport de rentrée de l'inspection d'Arrondissement de l'éducation de Base (2015-2016), Garoua-Boulai est le chef lieu d'arrondissement du Département Lom et Djerem dans la région de l'Est Cameroun. Elle se trouve à la porte d'entrée et de sortie du Cameroun en général et de la région de l'Est en particulier. Elle s'étend sur une superficie de 2250 kilomètres carrés et est limitée au Nord par le département du Mbéré de la région de l'Adamaoua, au sud-ouest par l'arrondissement de Bétaré-Oya et à l'Est par la République Centrafricaine. Les apprenants viennent en majorité des ethnies Gbaya, Foulbé bororo, Beri et depuis quelques années s'est ajouté un afflux incroyable de réfugiés centrafricains. Ces populations estimées à environ cinquante mille actuellement, vivent essentiellement de l'agriculture, de l'élevage, du commerce, de la chasse, de la pêche, de l'exploitation artisanale de l'or. Les activités source de revenus attirent ces populations portant ainsi un préjudice à la tranche scolarisable. Ce qui entraîne un important taux de déperdition scolaire malgré la gratuité de l'école primaire. À cette situation difficilement gérable, se greffent les mariages précoces des jeunes filles et les mouvements incessants des réfugiés.

D'après ce rapport, l'arrondissement de Garoua-Boulai compte trente cinq écoles primaires, douze écoles maternelles, cinq écoles primaires privées, et quatre écoles maternelles privées.

Nous avons porté le choix sur l'école publique de Garoua-Boulai car parmi les écoles publiques qui accueillent les enfants réfugiés, elle se situe au centre et contient un grand effectif de ces enfants.

L'École Publique de Garoua-Boulai au départ est un groupe scolaire unique jusqu'en 2010. Avec la massification d'élèves et très peu de bâtiment est scindé au départ en deux groupes et depuis 2012 en quatre groupes scolaires à savoir l'EPP Garoua-Boulai Gr 1A, EPP Garoua-Boulai G1B, EPP Garoua-Boulai G2A, EPP Garoua-Boulai G2B. Ces quatre groupes scolaires évoluent en mis temps, donc deux groupes viennent en matinée de 7h30 à 12h30 et deux autres groupes dans l'après-midi de 13h à 17h30 avec permutation chaque semaine.

L'école est lotie dans trois bâtiments abritant 14 salles de classe reparties de manière équitable et deux blocs administratifs abritant les bureaux des directeurs des quatre groupes. À ceci, l'on peut ajouter la présence des latrines et une cour de récréation pour les élèves.

Dans chaque classe, il y a quatre rangées de banc avec trois à quatre élèves par banc. Dans chaque salle de classe, les élèves sont remplis au point qu'ils sont assis à même le sol jusqu'au niveau du tableau et entre les rangées.

3- 3 Population de l'étude

Le chercheur ne peut décrire un individu qu'en le situant au sein d'une population. Tsafack (2004 :7) définit la population « *comme un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* ». La population de cette étude est constituée de l'ensemble des enseignants des écoles publiques abritant les enfants réfugiés centrafricains de l'Arrondissement de Garoua-Boulai. En effet, les enseignants sont ceux qui pourront nous aider à vérifier le lien qui existe entre les pratiques psycho pédagogiques et l'adaptation de ces élèves. Nous distinguons dans cette recherche la population cible et la population accessible.

3- 3- 1 Population cible

Encore appelée population de référence, la population cible est l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche vont être appliqués. Dans le cadre de cette étude, elle est constituée de l'ensemble des enseignants titulaires de classe, chargés de l'encadrement des enfants réfugiés, pour mieux apprécier leurs pratiques psycho-affectives auprès de ces derniers et l'implication sur le niveau d'adaptation de ces élèves. Il s'agit donc de l'ensemble des enseignants des quatre groupes de l'école primaire publique de Garoua Boulai.

3- 3- 2 Population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible, disponible au chercheur. C'est une partie de la population cible repérable et donc l'accès s'offre au chercheur sans difficultés manifestes.

Dans le cadre de cette étude, la population accessible est constituée de l'ensemble des enseignants des quatre groupes scolaires des écoles primaires publiques de Garoua-boulai. L'accès y est très facile, par ailleurs, ces écoles sont situées au centre de la ville qui de manière officielle accueille les réfugiés avant de les orienter dans les camps. Ils sont au nombre de 38. En dehors des directeurs d'école qui sont au nombre de quatre, à savoir trois hommes et une femme à qui nous avons passé un entretien.

Tableau N°2 Répartition des enseignants dans les quatre groupes scolaires

Écoles	Effectifs	Pourcentage
EPP GI/A	10	26 %
EPP GI/B	10	26 %
EPP G2/A	10	26 %
EPP G2/ B	8	22 %
Total	38	100 %

Source : IAEB de Garoua-boulai (Rapport de rentrée 2015/2016)

3- 4 Échantillon et technique d'échantillonnage

L'échantillonnage permet de réduire à un nombre facilement manipulable la population de l'étude et de limiter ainsi la recherche.

3- 4- 1 Techniques d'échantillonnage

Les techniques d'échantillonnage sont des méthodes précises par lesquelles on procède pour constituer l'échantillon d'une étude donnée. Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour l'échantillonnage non probabiliste plus précisément l'échantillonnage

exhaustif, méthode qui consiste à traiter avec l'ensemble de la population accessible compte tenu de la taille réduite de la population.

3- 4- 2 Échantillon

Définir échantillon.

Notre échantillon est composé de 38 enseignants.

Tableau N° 3 Constitution de l'échantillon

École	Effectifs	Pourcentage
EPP Groupe I/ A	10	26 %
EPP Groupe I/ B	10	26 %
EPP Groupe II/ A	10	26 %
EPP Groupe II/ B	8	22 %
Total	38	100 %

3- 5 Pré- enquête

La pré- enquête est l'étape préliminaire et indispensable pour préparer l'instrument d'enquête. Elle vise à appréhender le niveau de compréhension, de fidélité et de conformité du questionnaire. Elle nous a permis de valider la question de départ.

En date du 25 au 29 Janvier, nous avons effectué une pré-enquête à l'école publique de Garoua-Boulai. Le questionnaire a été administré auprès de dix enseignants choisis au hasard dans les quatre groupes scolaires de l'école publique de Garoua-Boulai. Lors de cette pré-enquête, certaines questions semblaient ambiguës et difficiles à répondre. Nous avons entrepris les modifications. Quelques questions ont été annulées et d'autres ont été reformulées : par exemple en ce qui concerne la section du niveau d'adaptation, les questions 5 et 6, nous ont parues trop lourdes car il fallait pour chaque enseignant, donner les taux de réussite et de fréquentation. Confrontée donc à cette difficulté, nous avons reformulé autrement enquêtant plutôt sur le niveau de réussite et de fréquentation des enfants réfugiés selon l'appréciation que chacun donnait. Le questionnaire qui au départ comportait 35 questions a été réduit à 33 questions. À l'issue de ces modifications, nous avons construit le questionnaire définitif de collecte des données. Par ailleurs, cette pré-enquête nous a permis de déceler que certaines questions étant trop ouvertes ne pouvaient que faire l'objet des entretiens, ce qui nous a permis de passer les entretiens aux directeurs d'école. Instrument qui nous a aidé davantage à mieux cerner les contours du problème d'étude.

3- 6 Instrument de collecte des données

Cette étude qui porte sur l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire nous a permis de justifier le choix des instruments de collecte des données qui sont le questionnaire, l'entretien. En effet, il est question ici de recueillir des informations auprès des enseignants sur leur manière de répondre aux besoins d'attachement des enfants réfugiés afin d'établir le lien entre leurs pratiques et l'adaptation de ces derniers. Nous avons utilisé un questionnaire que nous avons adressé aux enseignants, un guide d'entretien pour avoir d'amples explications du phénomène d'inadaptation auprès des directeurs d'école et l'exploitation des documents nous a permis nous de mieux cerner le problème et d'avoir une idée des stratégies pour le résoudre.

3- 6- 1 Le questionnaire

Le questionnaire est l'instrument le plus souvent utilisé dans les recherches en sciences sociales. C'est un ensemble de questions méthodiquement posées, permettant de recueillir auprès des répondants des informations sur les différents thèmes en rapport avec l'étude. Ces questions renferment uniquement les questions fermées qui prévoient des catégories de réponses et se présente ainsi qu'il suit :

Préambule

Le préambule est la partie qui permet d'expliquer aux répondants le cadre dans lequel la recherche est effectuée et de les mettre en confiance.

Identification

Cette section a consisté à identifier les enquêtés par rapport au sexe, au statut professionnel, aussi à leur expérience professionnelle. Elle comporte trois questions, donc Q1, Q2, Q3, Q4. Les données recueillies dans cette section sont représentées au moyen des diagrammes et tableaux.

Comportement d'adaptation

Cette section comporte quatre questions portant sur l'observation des comportements d'inadaptation de certains enfants réfugiés à l'école. C'est ainsi que les questions 5, 6, 7, 8, 9, nous ont permis successivement d'avoir les avis sur le niveau de réussite de ces élèves, le niveau de fréquentation de ces élèves, le comportement observé par rapport au retard, aux absences, à la violence, et à leur concentration en classe.

Établissement des liens d'attachement entre l'enseignant et l'élève

Cette section comprend 07 questions concernant l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les élèves ; ce sont les questions 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.

Il s'agit en effet des questions portant sur l'accueil des nouveaux enfants réfugiés par l'enseignant, les compliments et les éloges que l'enseignant fait à ces enfants sur leur travail, le regard positif et le sourire qu'il pose sur eux, le recours à l'humour cherchant à leur faire rire, l'établissement d'un climat de confiance avec ces élèves, la création d'un lien positif en démontrant de l'intérêt pour ces élèves enfin l'encouragement et félicitation par l'enseignant des élèves qui partagent leurs vécu et émotions.

L'établissement des liens affectifs entre élèves par l'enseignant

Cette section comprend 06 questions sur certains aspects montrant l'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant. Il s'agit des questions : 17, 18, 19, 20, 21, 22. À savoir : la création par l'enseignant à l'école des occasions de jeux, le choix des activités ou des projets en classe permettant la réussite de tous, la mise ensemble d'un nouvel et un ancien élève pendant les trois premiers mois, la création des occasions de travail en groupe et entre pairs.

L'établissement de liens de l'enseignant et les autres adultes de l'école

La sixième section comprend 05 questions centrées sur les aspects qui montrent l'établissement de liens de l'enseignant et les autres adultes de l'école en vue de converger tous leurs efforts pour aider les enfants réfugiés à s'adapter à l'école. Il s'agit des questions 23, 24, 25, 26, 27. Il s'agit de trouver les renseignements sur le pays d'origine de l'élève par l'enseignant sur les valeurs culturelles et religieuses, la connaissance de quelques mots de la langue maternelle des enfants réfugiés, l'échange d'informations pertinentes entre les enseignants, la participation aux rencontres d'information avec la direction sur le vécu traumatique.

L'établissement des liens de l'enseignant avec les parents d'élèves

Les questions posées dans cette section concernent certains aspects de l'établissement des liens de l'enseignant avec les parents d'élèves susceptible de favoriser l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire. Cette section comprend 05 questions : 28, 29, 30, 31, 32. Il s'agit des questions portant sur le rapprochement des parents auprès des enseignants face aux difficultés des enfants, les rencontres entre parents et enseignants, la rencontre des obstacles relatifs à la communication avec les parents enfin l'implication des parents à la prise de décision à l'école.

Nous avons choisi une échelle nominale : car elle nous permet de classer aisément des données quantitatives sur la base de quatre modalités, un codage a été effectué à cet effet pour permettre le dépouillement du questionnaire comme suit :

Toujours : 2

Parfois : 1

Jamais : 0

De ce fait, nous obtenons trois modalités qui permettent de recueillir toutes les nuances de l'expression des enquêtés, qui doivent dire à quel point ils sont d'accord avec les affirmations énoncées dans le questionnaire.

3- 6- 2 L'entretien

3-6-2-1 Le protocole d'entretien et justification

Selon Cannel (1974), l'entretien est une conservation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur les contenus déterminés par des objectifs de la recherche. Pour Grawitz (2002) l'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé.

L'usage de l'entretien comme outil d'investigation se justifie par le fait qu'il nous a permis de rentrer dans l'univers de l'interviewé. Il a donné la possibilité aux directeurs d'école de s'ouvrir, de donner d'amples explications et d'éclaircissement à certaines réponses du questionnaire auxquelles, les enseignants titulaires de classe n'ont pu justifier les réponses choisies, les questions étant fermées. Il nous a permis de repérer les problèmes auxquels ils sont confrontés dans l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes à l'école et partant nous avons pu prendre connaissance de leurs diverses aspirations pour améliorer leurs pratiques psychopédagogiques.

3-6-2-2 Le cadre des entretiens

Il s'agit de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Avant tout, nous cherchions à présenter le bien fondé de notre recherche qui n'avait qu'un but académique et pourrait contribuer à l'amélioration des conditions de travail des enseignants et nous devons également leur présenter l'aspect confidentiel des informations recueillies.

La grille d'entretien s'adresse aux directeurs d'écoles. Elle comporte 10 items, concernant les quatre catégories. Nous avons passé l'entretien auprès des directeurs des écoles primaires publiques des quatre groupes de l'IAEB de Garoua-Boulai à savoir, une femme et trois hommes. Les entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées. Pour concevoir notre protocole d'entrevue, nous nous sommes inspirées des étapes proposées dans le guide d'entrevue semi-dirigé élaboré par Paillé (1991). Le premier jet a permis de noter différentes questions susceptibles de répondre aux objectifs de la recherche. Progressivement, nous avons

regroupé les questions sous différents thèmes et les avons structurées. Ce protocole a été validé par deux experts tous professeurs d'université. Leurs remarques nous ont permis d'approfondir et de finaliser le guide d'entrevue. Certaines questions ont été modifiées et d'autres ont été éliminées, ne les jugeant pas nécessaires. Le guide d'entretien se trouve en annexe.

3-6-2-3 Passation des entretiens

La passation des entretiens a débuté le 26 Janvier 2016 après l'obtention de l'autorisation de recherche par l'IAEB de Garoua Boulai. Nous nous sommes rendus à l'école. Après leur avoir explicité l'objet de notre recherche, nous les avons mis en confiance tout en les rassurant de la confidentialité des informations reçues et de ce que cette étude devrait apporter comme contribution à l'augmentation de leur compétence dans les pratiques psychopédagogiques des agents de l'éducation et aussi, dans l'amélioration des conditions de travail dans cette zone d'éducation prioritaire.

Nous avons utilisé comme matériel d'enregistrement le dictaphone et nous prenions les notes dans notre cahier journal. C'est ainsi que nous avons fait des entretiens de 30 à 35 minutes, sans compter le temps des explications, pendant les heures de pose et lors de la récréation. Une relation de confiance régnait au cours des entretiens, tous les quatre entretiens se sont bien déroulés, le dernier a eu lieu le 29 Janvier 2016.

3-6-4 Procédure de collecte des données : L'enquête

Elle consiste à décrire la manière par laquelle le questionnaire a été administré et récupéré. En effet, pour recueillir les données, nous avons en date du 15 Mai 2016, fait une descente sur le terrain dans la ville de Garoua-Boulai où nous avons personnellement administré le questionnaire auprès des enseignants encadrant les enfants réfugiés dans les écoles primaires publiques de Garoua-Boulai.

Nous nous sommes confrontées à quelques difficultés car les enseignants sont en pleine préparation de la fête de l'unité et ils font les répétitions du défilé. Cependant, nous avons bénéficié de l'aide des directeurs d'écoles qui nous ont aidé à récupérer les 38 questionnaires auprès des enseignants.

Après avoir collecté les données, il était important de les traiter et les analyser.

L'entretien avec les directeurs d'école s'est passé pendant les récréations.

3-6-5 Méthodes de traitement et d'analyse des données.

Elles nous permettent de réduire et structurer les données pour qu'elles soient interprétables et communicables, de mettre en évidence les faits et les processus évoqués,

enfin de mettre à l'épreuve nos hypothèses. A cet effet, les statistiques nous aident à condenser les informations obtenues et permettent d'analyser et interpréter les résultats. L'analyse statistique vise donc à établir des relations mathématiques entre les variables préalablement déterminées. Comme méthodes d'analyse des données et vérification des hypothèses, il s'agit dans un premier temps, d'une simple comparaison des données et vérification des données recueillies en pourcentage.

Sur cet aspect de l'analyse quantitative, le logiciel SPSS (Statistical Package For Social Sciences) sera utilisé afin de réaliser des statistiques descriptives et inférentielles. Des analyses de variance seront notamment effectuées. La décision de cet outil nous permettra de confirmer ou non nos théories selon lesquelles l'absence d'une éducation à la résilience des enseignants en situation d'urgence influencerait de manière significative, l'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Si ces théories sont confirmées, alors nous aurons testé le lien de causalité entre les difficultés liées à l'adaptation scolaire. Pour le faire, l'outil approprié selon Ndie (2006) est le Khi-deux. La décision de cet outil nous a permis de confirmer l'hypothèse générale selon laquelle : l'éducation à la résilience a une incidence sur l'adaptation des enfants réfugiés.

Les statistiques descriptives visent à décrire les données, à les synthétiser et à les résumer afin d'avoir une vision plus claire possible, à travers des tableaux ou des graphiques. Elles sont utiles donc pour analyser et interpréter les résultats obtenus. Elles établissent un constat qui se limite à ce qui est observé et décrit. L'échelle de mesure étant quantitative, la méthode des statistiques descriptives appropriée est le calcul des pourcentages et la représentation dans les tableaux.

$$F(i) = \frac{N_i \times 100}{N}$$

N_i = Effectif correspondant à la modalité

N = Taille de l'échantillon

$F(i)$ = Fréquence de la modalité (i) en %

Cependant, on ne se fonde pas sur les statistiques descriptives pour conclure. On tient compte des statistiques inférentielles.

Les statistiques inférentielles : Le test du Khi-deux

Il nous sert à vérifier s'il y a une relation ou non entre les variables, nous permettant ainsi de savoir s'il y a une différence entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Le test du Khi-carré tire son importance dans son usage, de son efficacité à tester

le lien significatif entre les deux variables quantitatives. La formule du Khi-carré est la suivante :

$$\chi_2 = \sum \frac{(|fo - fe|)^2}{fe}$$

Fo = fréquence observée

Fe = fréquence théorique

Σ = somme

Le calcul du Khi-carré fait à l'aide du tableau à double entrée qui indique la relation entre les variables de nos hypothèses de recherche. Ce tableau comprend les fréquences observées (Fo), à partir desquelles on calcule les fréquences espérées (Fe) selon la formule suivante :

$$Fe = \frac{TC \times TL}{N}$$

TL : total ligne du tableau de contingence

TC : total colonnes du tableau de contingence

N : Effectif total ou taille de l'échantillon.

Règle de décision

Au seuil de signification $\alpha = 0,05$ ou 5 %, nous avons la probabilité de 5 chances sur 100 de se tromper en affirmant nos hypothèses de recherche confirmées ou infirmées. La règle de décision consiste à rejeter l'hypothèse nulle si χ_2 calculé est $> \chi_2$ lu et accepter l'hypothèse alternative (Ha), selon laquelle la relation entre variables est significative. Elle consiste aussi à rejeter l'hypothèse alternative (Ha), si χ_2 lu $> \chi_2$ calculé et accepter l'hypothèse nulle (H0) selon laquelle la relation entre les deux variables est significative.

Pour la lecture du khi-carré lu sur la table de Fisher et Yates, nous allons calculer le Nddl = (L-1) (C-1)

L = Nombre de lignes du tableau de contingence

C = Nombre de colonnes du tableau de contingence.

Coefficient de contingence

Il précise le degré de liaison entre les variables. Sa formule est la suivante

$$C = \sqrt{\frac{\chi_2}{\chi_2 + N}}$$

Si C tend vers 1, la relation est forte.

Si C tend vers 0, la relation est moyenne.

Si C tend vers 0, la relation est faible.

Objectifs

Le Khi-deux a pour objectifs de :

- déterminer la signification des écarts constatés à partir de l'échantillon par rapport à des distributions théoriques liées à l'indépendance des variables.
- Déterminer si les données sont liées à des attributs précis.

On compare ainsi deux variables en sachant que chacune d'entre elles peut être composée d'une ou plusieurs modalités.

Limites de l'utilisation de la méthode du Khi-carré

Dans le cas des échantillons indépendants, le test ne peut être valablement effectué que si tous les effectifs théoriques sont supérieurs à 5. Au cas où ces fréquences sont inférieures à cinq, on utilise la correction de continuité de Yates en appliquant le khi-deux corrigé selon la formule suivante :

$$\chi_2 = \sum \frac{(|fo - fe| - 0,5)^2}{fe}$$

L'opérationnalisation des variables

Cette partie concerne la présentation des modalités pour mesurer les variables, les tests statistiques utilisés, les variables de l'étude et les items des questions correspondant à nos hypothèses. Tout ceci sera dans le tableau suivant.

Dans ce chapitre, notre attention a été focalisée sur une analyse détaillée des méthodes et techniques que nous avons utilisées pour collecter les données, les traiter et les analyser. Ceci nous a permis de rendre les variables de notre étude opérationnelles. Cependant, la présentation des données que nous avons traitées constituera l'objet du chapitre suivant.

Tableau : 4 Tableau synoptique

Hypothèse générale	Hypothèse spécifiques	Variables indépendantes	Indicateurs	Modalités	Items
L'éducation à la résilience détermine le niveau d'adaptation scolaire des élèves réfugiés à l'école primaire	HS1 : La disponibilité émotionnelle de l'enseignant a une influence sur le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire	VI : La disponibilité émotionnelle de l'enseignant	-l'accueil des nouveaux élèves à la porte -faire des compliments ou éloges aux enfants -le sourire et regard positif -recours à l'humour -Établissement du climat de confiance -créer un lien positif et de l'intérêt	-Toujours -Parfois - Jamais -Très satisfaisant - moyennement satisfaisant -pas du tout satisfaisant	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
	HS2 : La mise en place des activités de groupe par l'enseignant détermine le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire	VI : la mise en place des activités de groupe entre les élèves par l'enseignant	-multiplication des occasions de jeux -introduction des activités ou projets en classe -création des liens d'amitié entre les élèves - travail en groupe	-Toujours -Parfois -Jamais -très satisfaisant -moyennement satisfaisant -pas du tout satisfaisant	17, 18, 19, 20, 21, 22
	HS3 : La recherche de	VI : La recherche de	-Recherche d'information sur le	-Toujours	23, 24, 25, 26, 27

l'information et de la formation sur les élèves réfugiés par l'enseignant auprès des autres adultes de l'école est liée à leur niveau d'adaptation à l'école primaire	l'information et de la formation sur les élèves réfugiés par l'enseignant auprès des autres adultes de l'école	pays d'origine des enfants réfugiés -connaître quelques mots de la langue maternelle -échanges d'information - participation aux rencontres de formation et d'information	- Parfois - Jamais	
			-Très satisfaisant -Moyennement satisfaisant -Pas du tout satisfaisant	
HS4 : L'organisation des rencontres de entre les parents d'élèves et enseignants détermine le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.	VI- L'organisation des rencontres entre l'enseignant et les parents d'élèves	-rapprochement des parents auprès des enseignants -organisation des rencontres entre parents et enseignants - obstacles à la communication -implication des parents à la prise des décisions à l'école□	-Toujours - Parfois - Jamais	28, 29, 30, 31, 32
	VD : le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire	-le repli sur soi -le retard répété -l'absentéisme -manifestation de la violence -fréquentation -taux de réussite	-Toujours -Parfois -Jamais -Niveau élevé -Niveau moyen -Niveau faible	5, 6, 7, 8, 9

TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRA TOIRE

Dans cette partie intitulée cadre opératoire, il s'agit de présenter, d'analyser, d'interpréter les résultats, de dégager les hypothèses possibles et de formuler des suggestions à l'endroit des acteurs de l'éducation concernés. Cette partie comporte deux chapitres :

- chapitre 4, intitulé présentation et analyse des résultats ;
- chapitre 5, intitulé interprétation des résultats et suggestions.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre nous sert de cadre pour l'exploitation des données recueillies sur le terrain. Nous présenterons les données relatives aux différents instruments utilisés dans nos enquêtes notamment le questionnaire et le guide d'entretien. Ce travail sera présenté sous forme de tableaux ou de diagrammes, dont chacun représente un item issu du questionnaire que nous avons passé aux enseignants des quatre écoles publiques de Garoua-boulai. Chaque tableau sera accompagné d'une analyse descriptive, afin d'identifier à travers des données chiffrées, mesurant l'impact de l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les élèves, de l'établissement des liens affectifs des élèves entre eux, de l'établissement des liens de l'enseignant avec les autres adultes de l'école et l'établissement des liens affectifs de l'enseignant avec les parents d'élèves sur le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire. La deuxième partie concerne la présentation des résultats issus de l'entretien avec les directeurs d'école. La dernière partie consistera à vérifier concrètement nos hypothèses. Il s'agit de vérifier dans quelle mesure nos hypothèses de recherche formulées au départ peuvent être confirmées ou infirmées.

4-1 Présentation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants

Tableau 5 : Distribution des enquêtés par sexe.

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Masculin	10	26 %
Féminin	28	74 %
Total	38	100 %

D'après les résultats ci-dessus, parmi les 38 enseignants que compte notre échantillon, nous constatons que 26 % des enquêtés sont de sexe masculin alors que 74 % sont de sexe féminin. Cela se comprend car d'une manière générale, les femmes sont plus disposées à la fonction enseignante par rapport aux hommes.

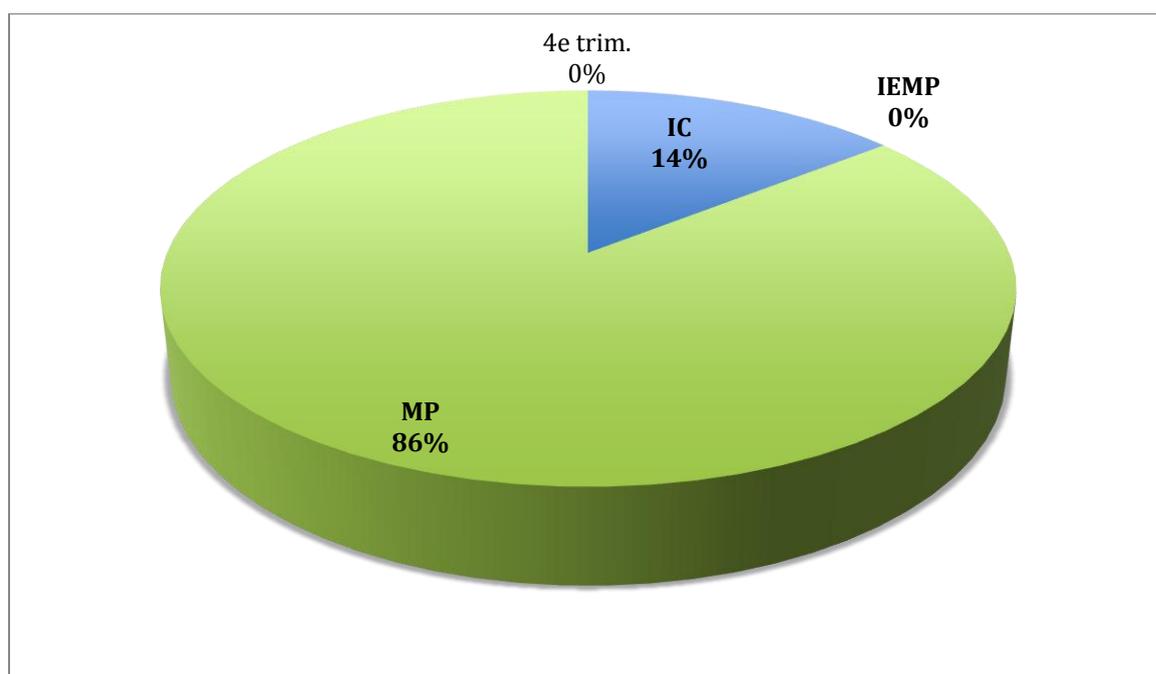


Diagramme 1 : Répartition des enquêtés selon le statut professionnel

La lecture de ce diagramme nous montre que, des 38 enseignants enquêtés, 16 % sont des instituteurs contractualisés vulgairement appelés des IC, alors que 84 % des enquêtés sont des maîtres de parents appelés MP. Ce qui nous laisse comprendre que la majorité des enseignants travaillant dans ces écoles, n'est pas encore reconnu par l'État. Il n'existe même pas d'enseignant fonctionnaire donc les Instituteurs de l'enseignement maternel et primaire. Ce qui nous laisse voir la grande difficulté que font face ces enseignants qui encadrent les enfants réfugiés dans cette zone.

Tableau 6 : Distribution des enquêtés selon l'expérience professionnelle des enseignants

Expérience professionnelle	Effectif	Pourcentage
1- 5 ans	32	84
5- 10 ans	6	16
Total	38	100

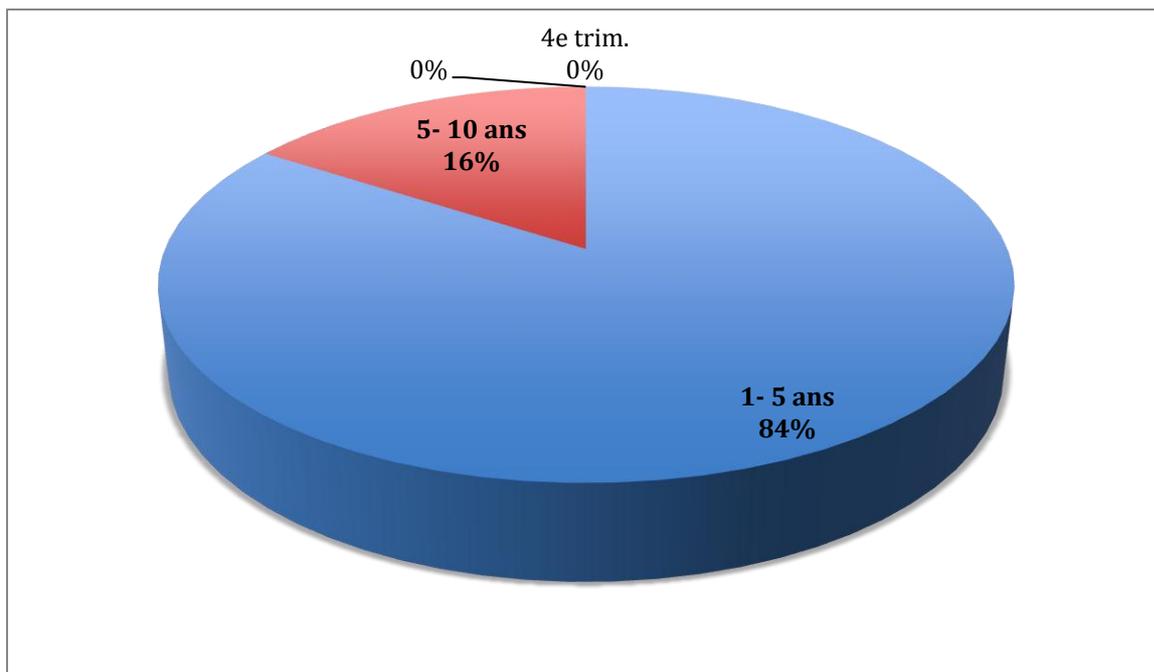


Diagramme 2 : Répartition des enquêtés selon leur expérience professionnelle

Nous remarquons que parmi les enseignants enquêtés, 84 % des enquêtés ont une expérience de moins cinq ans, cependant 16 % seulement ont une expérience comprise entre cinq et dix ans. Ceci nous montre que ces enseignants sélectionnés sont majoritairement des personnes pas assez mature et par ricochet, des hommes qui n'ont pas assez d'expérience pour conduire une si grande action, à savoir enseigner dans les classes incluant des enfants traumatisés par la guerre.

Tableau 7 : Distribution des enquêtés selon le niveau de réussite des élèves

Niveau de réussite	Effectif	Pourcentage
Bas : en deçà de 50 %	25	66
Moyen : 50- 60 %	10	26
Elevé : 60 % et plus	3	8
Total	38	100

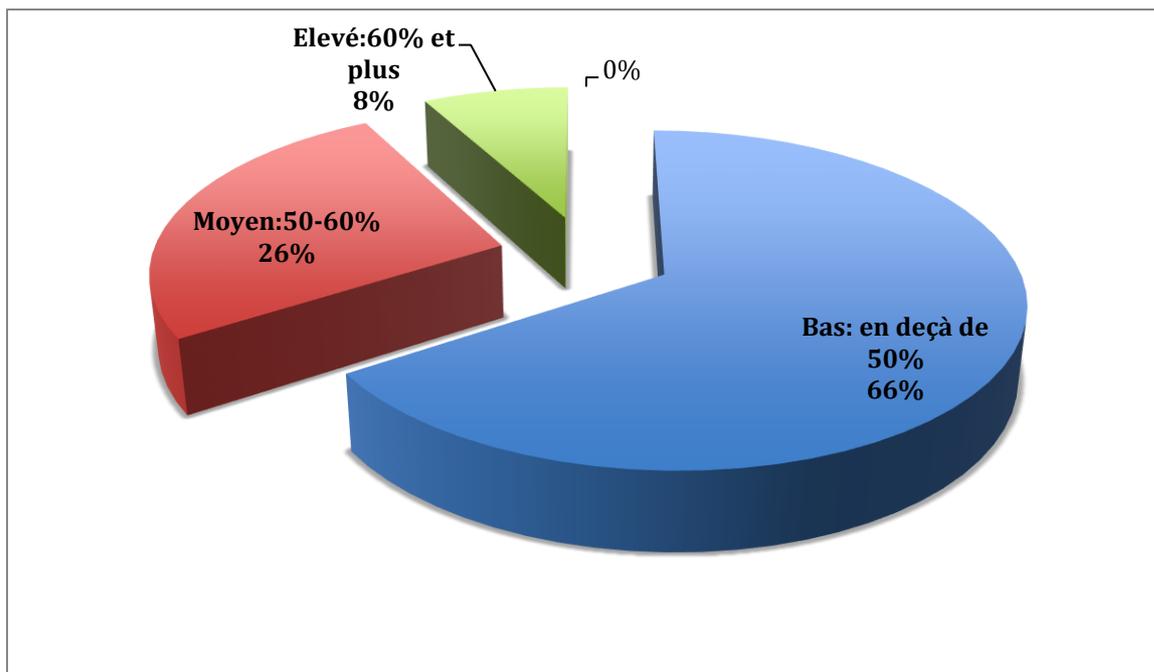


Diagramme 3 : Répartition des enquêtés selon le Niveau de réussite des enfants réfugiés dans leur classe.

La lecture de ce diagramme nous montre que des 38 enseignants enquêtés, 66 % affirment qu'il y a un bas niveau de réussite des enfants réfugiés, 26 % affirment que le niveau de réussite des enfants réfugiés est moyen tandis que 8 % affirment que le niveau de réussite élevé. Ainsi, nous comprenons que tout dépend de la classe que les uns et les autres tiennent. Mais qui retient notre attention est que au regard de ce diagramme, les performances des enfants réfugiés ne sont pas assez bonnes, c'est ce qui explique pour les enquêtés, le niveau de réussite de ces élèves.

Tableau 8 : Distribution des Enquêtés selon le niveau de fréquentation des élèves.

Niveau de fréquentation des élèves	Effectif	Pourcentage
Bas : en deçà de 50%	22	58
Moyen : 50- 60 %	8	21
Elevé : 60 % et plus	8	21
Total	38	100

Nous remarquons que d'après ces résultats que, parmi les 38 enseignants enquêtés, 58 % de ceux-ci affirment que le niveau de fréquentation des enfants réfugiés inscrit à l'école primaire est bas c'est à dire en deçà de 50 %. Contre 21 % qui pensent qu'il est moyen c'est à dire compris entre 50 et 60%, et 21 % des enquêtés affirment qu'il est élevé c'est à dire se situant à partir de 60 % et plus. Ces pourcentages nous montrent que les enseignants bien qu'ils calculent le taux de fréquentation des enfants scolarisés dans leur classe d'une manière générale, se souci également de l'assiduité de ces enfants réfugiés en particulier, c'est à partir de là qu'ils apprécient le niveau de fréquentation de ces derniers. Les différences de pourcentages montrent que ce ne sont pas tous qui désertent l'école.

Tableau 9 : Distribution des enquêtés selon le comportement que l'enseignant a observé sur les élèves.

Comportement observé	Effectif	Pourcentage
Repli sur soi	30	78
Retard répété	36	95
Violence physique	32	84
Problème d'attention en classe	35	92
Absentéisme	34	89 %

La lecture de ce tableau nous laisse voir d'après les comportements observés chez les enfants réfugiés que, sur 38 enseignants enquêtés, 30 observent un repli sur soit 78 %, 95 % observent un retard répété, 84 % observent la violence physique, 92 % des problèmes d'attention en classe, 89 % constatent que ces enfants sont absentéistes. Les pourcentages élevés à chaque type de comportement évoqué nous permettent de comprendre que ces enfants ont des problèmes d'adaptation scolaire. ces comportements susmentionnés ne sont que des signes d'inadaptation

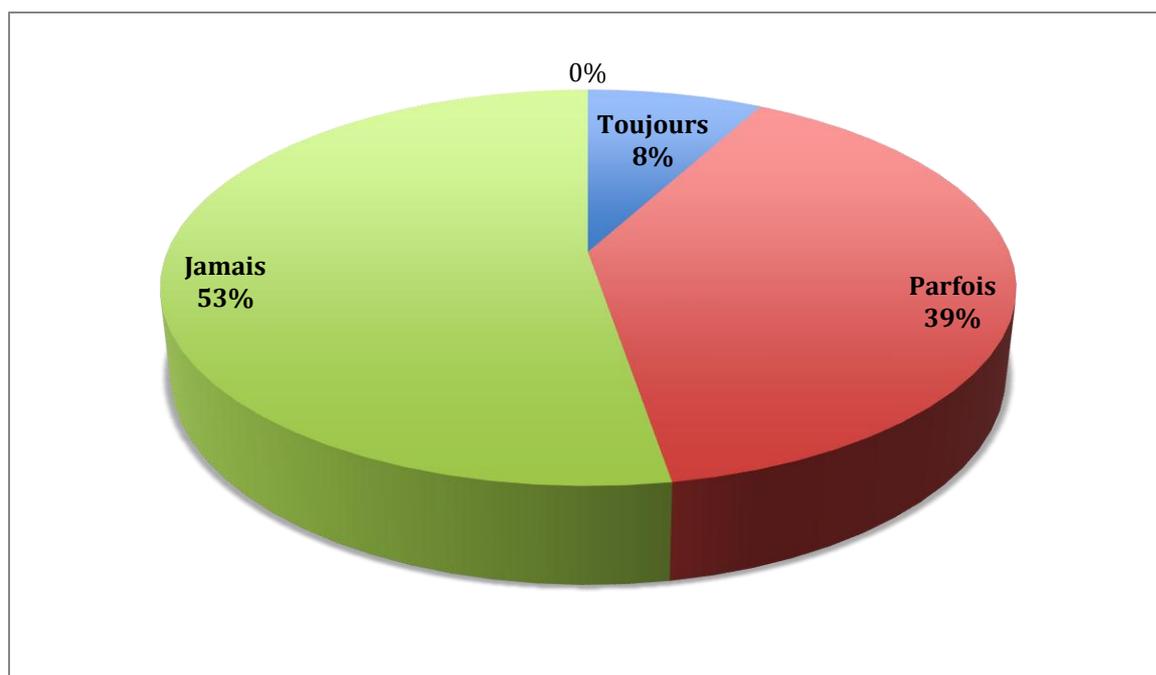


Diagramme 4 : Répartition de enquêtés selon la demande d'aide face aux difficultés

Nous remarquons d'après ces résultats que de tous les enseignants enquêtés, 8 % de ceux-ci affirment que les enfants réfugiés demandent toujours de l'aide lorsqu'ils sont en difficultés, 39 % affirment qu'ils demandent parfois, et 53 % expriment qu'ils ne demandent jamais de l'aide quel que soit leur degré de difficultés. Ce qui laisse voir davantage des difficultés d'adaptation chez ces élèves, car s'ils n'arrivent pas à demander de l'aide, comment l'enseignant saura qu'ils sont dans le besoin, à moins que lui aussi soit un enseignant vigilant qui va auprès des élèves.

Tableau 10 : Appréciation du niveau d'adaptation des enfants réfugiés

Niveau d'adaptation des enfants réfugiés	Effectifs	Pourcentage
Niveau élevé	2	5 %
Niveau moyen	6	16 %
Niveau faible	30	79 %
Total	38	100 %

La lecture de ces résultats nous laisse voir que parmi les enseignants enquêtés, 79 % de ceux-ci estiment que le niveau d'adaptation des enfants réfugiés est faible, tandis que 16 % pensent

que le niveau est moyen et 5 % affirment que le niveau d'adaptation est élevé. Cette appréciation du niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire est fondée car d'après les premiers résultats, ces enfants ne viennent pas régulièrement à l'école, ils arrivent en retard, sont en majorité violents ou agressifs, n'arrivent pas à demander de l'aide aux enseignants qui les encadrent. Par ailleurs, ils sont repliés sur eux-mêmes, et ont de mauvaises performances. Tous ceci ne constitue que des indicateurs de leurs inadaptations scolaires.

L'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les élèves

Tableau 11 : Distribution des enquêtés selon la façon dont ils accueillent les nouveaux enfants réfugiés à l'école.

Accueil de nouveaux élèves à la porte	Effectif	Pourcentage
Toujours	2	5 %
Parfois	17	45 %
Jamais	19	50 %
Total	38	100 %

D'après les résultats de ce tableau, de tous les sujets enquêtés, 5 % affirment qu'ils accueillent toujours les nouveaux élèves à la porte, 45 % accueillent parfois, 50 % n'accueillent jamais à cause de la multitude qui entre dans leurs classes. Par conséquent, nous comprenons que c'est une pratique qui n'est pas encrée dans le rituel des enseignants encadrant les enfants réfugiés dans les écoles primaires. Lorsque l'on sait ce que l'accueil représente pour un enfant traumatisé qui se trouve comme perdu dans un nouveau milieu, si cela lui manque, il lui serait difficile de s'ouvrir aux autres, et encore plus de leur faire confiance.

Tableau 12 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant fait des compliments et les éloges sur le travail des élèves

L'enseignant fait des compliments ou des éloges	Effectifs	Pourcentage
Toujours	4	11 %
Parfois	33	87 %
Jamais	1	2 %

Total	38	100 %
--------------	----	-------

D'après ces résultats, de tous les enseignants enquêtés, 11 % de ces enquêtés font des compliments et des éloges aux élèves sur leur travail, 87 % le font parfois, 2 % ne le font jamais. Faire des éloges aux enfants lors du processus enseignement apprentissage est une forme de motivation que l'enseignant doit utiliser pour encourager les élèves qui manifestent un peu d'efforts en classe, pour leur montrer que malgré la situation qu'ils traversent, ils peuvent réussir. Lorsque 87% le font parfois signifie que c'est une pratique rare chez ces enseignants.

Tableau 13 : Distribution des enquêtés selon qu'ils essaient de sourire et de poser un regard positif sur les élèves

Sourire et regard positif sur les élèves	Effectifs	Pourcentage
Toujours	13	34 %
Parfois	21	55 %
Jamais	4	11 %
Total	38	100 %

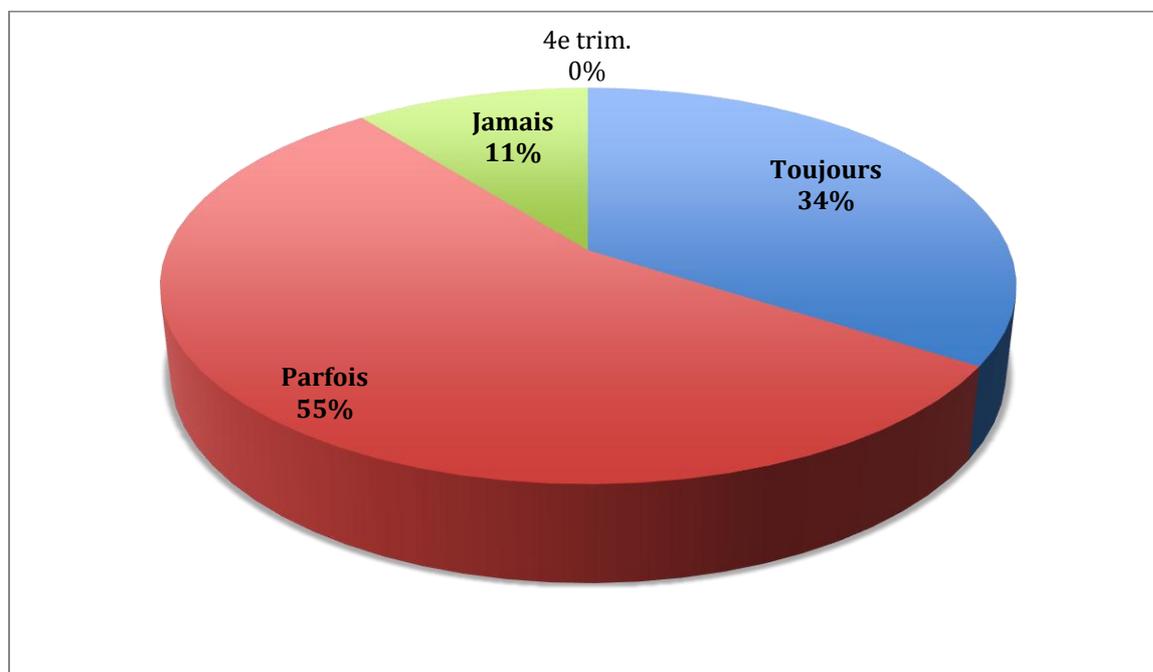


Diagramme 5 : Répartition des enseignants selon qu'il pose le sourire et le regard positif sur les élèves

La lecture de ces résultats nous laisse voir que, parmi les 38 enseignants enquêtés, 34 % des enquêtés sourient et posent toujours un regard positif sur les élèves, tandis que 55 % le font parfois et 11 % ne le font jamais. Ceci exprime que c'est une pratique qui n'est pas fréquente chez les enseignants qui encadrent les enfants en situation d'urgence. Hors, le sourire et le regard positif qu'on pose sur une personne en difficulté lui permettent de faire confiance en celui-ci, et au milieu qui l'accueille.

Tableau 14 : Distribution des enquêtés selon qu'il fait recours à l'humour et tente de faire rire les élèves

Fait recours à l'humour et fait rire les élèves	Effectifs	Pourcentage
Toujours	6	16 %
Parfois	12	31 %
Jamais	20	53 %
Total	38	100 %

Nous remarquons que 16 % des enquêtés font toujours recours à l'humour et font rire les élèves, 31 % des enquêtés le font parfois, 53 % des enquêtés ne le font jamais, car ils n'ont pas assez de temps à perdre.

Tableau 15 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant établit un climat de confiance avec les élèves

Établissement du climat de confiance	Effectifs	Pourcentage
Toujours	5	13 %
Parfois	20	53 %
Jamais	13	34 %
Total	38	100 %

Ce tableau nous montre que 13 % des enquêtés établissent toujours un climat de confiance avec les élèves, 53 % le font parfois, 34 % ne le font jamais.

Tableau 16 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant crée un lien positif en démontrant de l'intérêt pour ces élèves.

Création d'un lien positif et de l'intérêt pour les élèves	Effectifs	Pourcentage
Toujours	12	32 %
Parfois	24	63 %
Jamais	2	5 %
Total	38	100 %

D'après les résultats de ce tableau, 32 % des enquêtés créent toujours un lien positif en démontrant de l'intérêt pour ces élèves, 63 % crée parfois de liens positifs, 5 % ne le font jamais.

Tableau 17: Distribution des enquêtés selon qu'ils encouragent et félicitent les élèves qui partagent leurs vécu et émotions

Encourage et félicite les élèves qui partagent leurs vécu et émotions	Effectifs	Pourcentage
Toujours	8	21 %
Parfois	26	68 %
Jamais	4	11 %
Total	38	100 %

La lecture de ce tableau nous montre que 21 % des enquêtés dans leurs actions encouragent toujours les élèves qui partagent leur vécu et émotions, 68 % le font parfois, 11 % ne le font jamais.

Tableau 18 : Niveau de satisfaction par rapport à la disponibilité émotionnelle de l'enseignant envers les enfants réfugiés

Niveau de satisfaction par rapport à l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés.	Fréquence	Pourcentage
Très satisfait	3	8 %
Moyennement satisfait	10	26 %
Pas du tout satisfait	25	66 %
Total	38	100 %

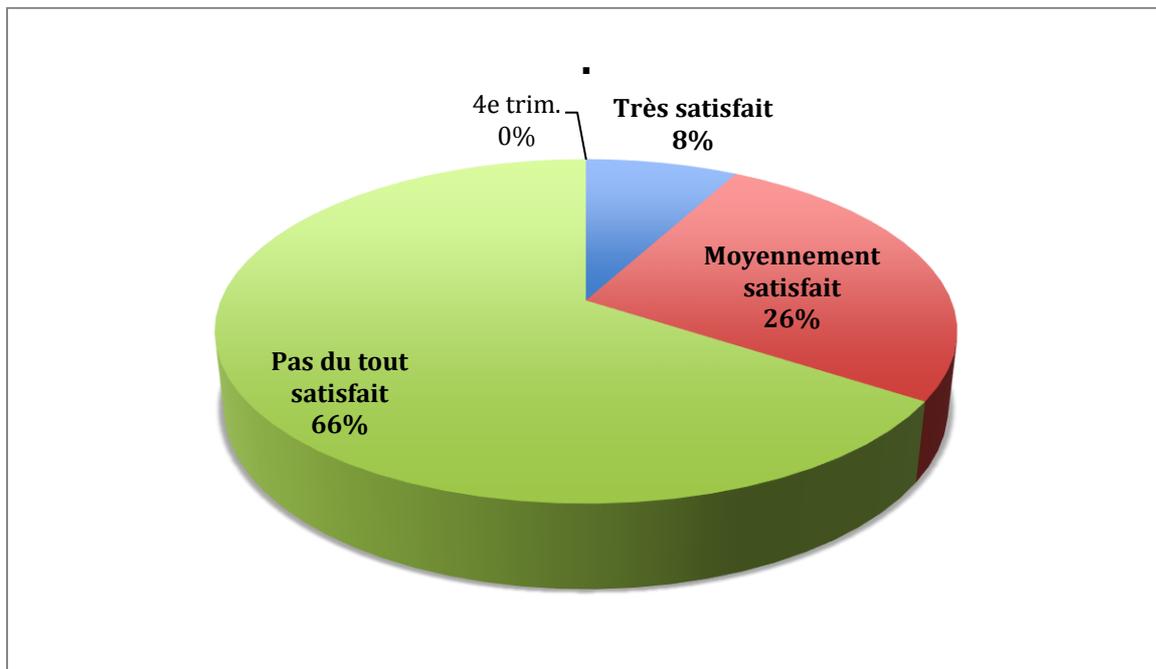


Diagramme 11 : Niveau de satisfaction par rapport à l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés

La lecture de ce tableau nous laisse voir que 66 % des enquêtés ne sont pas du tout satisfaits de la qualité d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés, tandis que 26 % des enquêtés sont moyennement satisfaits, et 8 % des enquêtés sont satisfaits de la qualité de lien d'attachement des enseignants avec les enfants réfugiés.

Établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant

Tableau 19 : Répartition des enquêtés selon que l'enseignant multiplie des occasions de jeux

Multiplication des occasions de jeux	Effectifs	Pourcentage
Toujours	1	3 %
Parfois	15	39 %
Jamais	22	58 %
Total	38	100 %

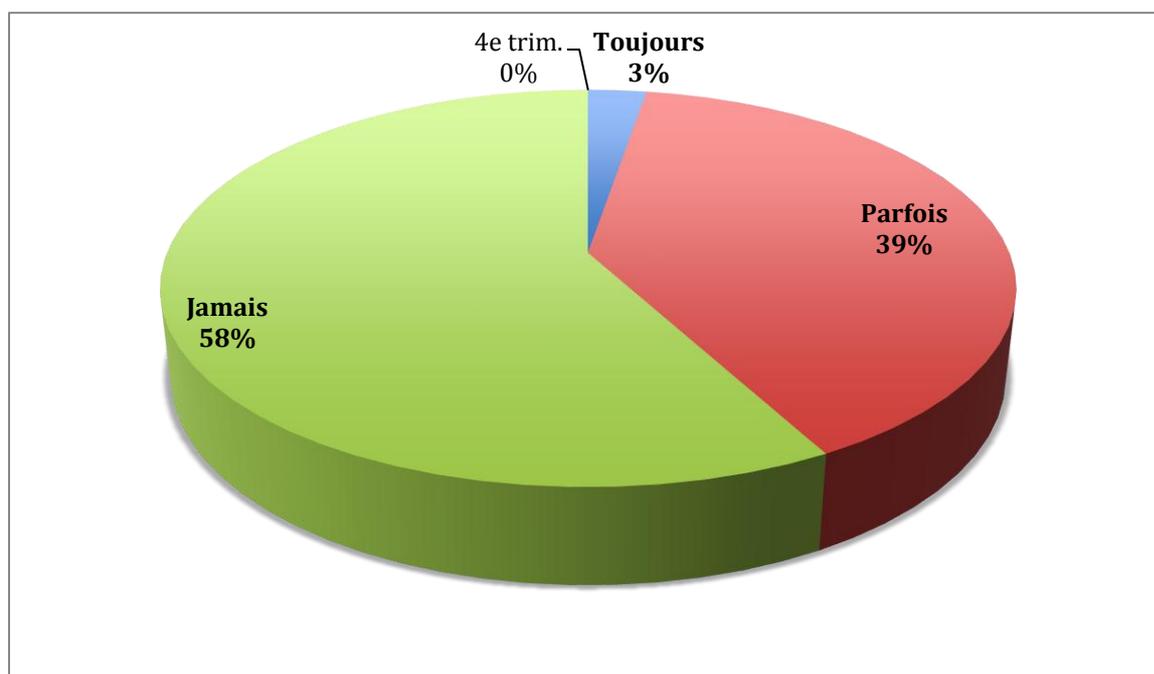


Diagramme 12 : Multiplication des occasions de jeux

D'après les résultats ci-dessus, 3 % des enquêtés multiplie des occasions de jeux chez les élèves, 39 % le font parfois et 58 % ne le font jamais. Lorsqu'on connaît l'importance que revêt le jeu dans le processus d'éducation en général et l'éducation inclusive en particulier on comprend bien pourquoi ces enfants réfugiés ont des problèmes d'adaptation

Tableau 20 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant introduit les activités et projets favorisant la réussite de tous

Introduction des activités ou projets qui favorisent la réussite	Effectifs	Pourcentage
Toujours	5	13 %
Parfois	14	37 %
Jamais	19	50 %
Total	38	100 %

Ce tableau nous laisse voir que 5 % des enquêtés introduisent toujours des activités ou des projets qui favorisent la réussite des élèves, 37 % des enquêtés introduit parfois et 50 % n'introduisent jamais d'autres activités ou projets.

Tableau 21 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant crée des liens d'amitié entre nouveaux et anciens élèves

Création de liens d'amitié	Effectifs	Pourcentage
Toujours	1	3 %
Parfois	2	5 %
Jamais	35	92 %
Total	38	100 %

Nous remarquons que 3 % des enquêtés créent toujours des liens d'amitié entre nouveaux et anciens élèves, 5 % des enquêtés créent parfois et 92 % ne créent jamais.

Tableaux 22 : distribution des enquêtés selon que l'enseignant multiplie des travaux en groupe

Multiplication des travaux en groupe	Effectifs	Pourcentage
Toujours	2	5 %
Parfois	16	42 %
Jamais	20	53 %
Total	38	100 %

La lecture du tableau ci-dessus nous laisse voir que 5 % des enquêtés multiplient toujours des travaux en groupe, 42 % multiplie parfois, 53 % ne multiplie jamais.

Tableau 23: Niveau de satisfaction par rapport à la capacité de l’enseignant à créer des liens affectifs entre les enfants réfugiés et les autres élèves de l’école.

Niveau de satisfaction par rapport à la capacité de l’enseignant à créer des liens affectifs entre les enfants réfugiés et les autres élèves de l’école.	Effectif	Pourcentage
Très satisfait	3	8 %
Moyennement satisfait	12	32 %
Pas du tout satisfait	23	60 %
Total	38	100 %

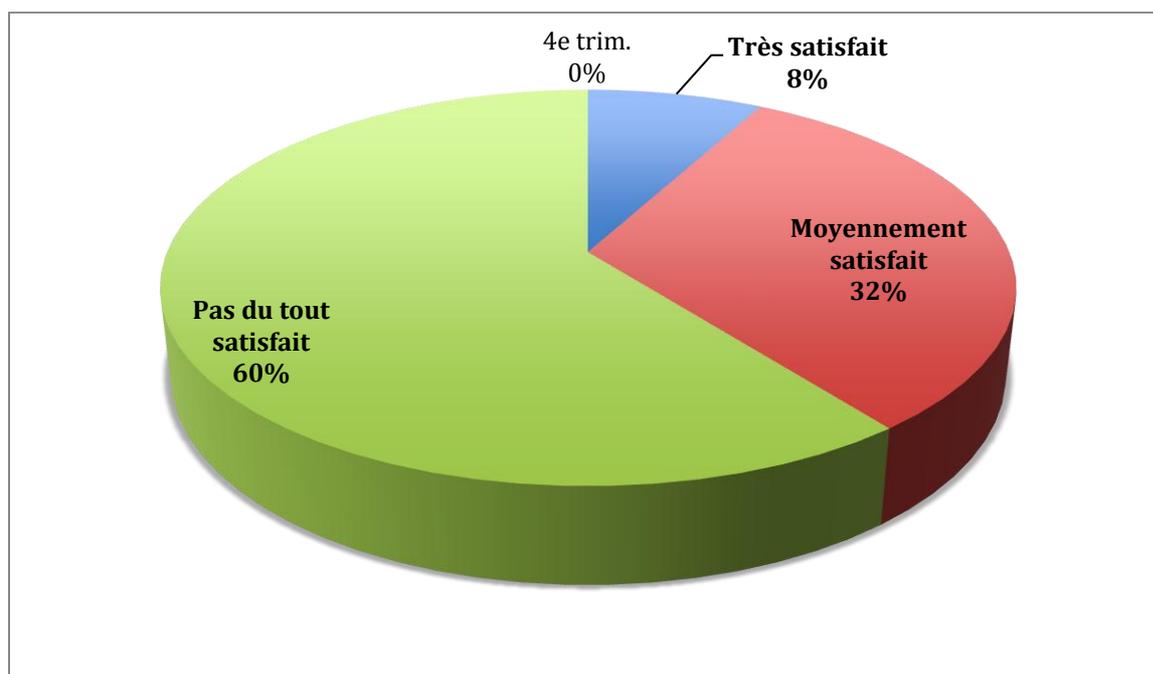


Diagramme 13 : Niveau de satisfaction par rapport à la capacité de l’enseignant à créer des liens affectifs entre les enfants réfugiés et les autres élèves de l’école.

La lecture de ce tableau nous laisse voir que 60 % des enquêtés ne sont pas du tout satisfait de la capacité de l’enseignant à créer des liens affectifs entre les enfants réfugiés et les autres élèves de l’école, tandis que 32 % des enquêtés sont moyennement satisfaits et 8 % sont satisfait.

Établissement de liens entre l’enseignant et les autres adultes de l’école

Tableau 24 : renseignements sur le pays d'origine des élèves réfugiés

Recherche d'informations sur le pays d'origine de ces élèves	Effectifs	Pourcentages
Toujours	9	24 %
Parfois	13	34 %
Jamais	16	42 %
Total	38	100 %

Ce tableau nous montre que, 24 % des enquêtés recherchent toujours les renseignements sur le pays d'origine, 34 % recherchent parfois et 42 % ne recherchent jamais.

Tableaux 25 : Répartition des enquêtés selon qu'ils cherchent à connaître quelques mots de la langue maternelle de ces enfants.

Recherche pour maîtriser quelques mots de la langue maternelle	Effectifs	Pourcentage
Toujours	7	18 %
Parfois	9	24 %
Jamais	22	58 %
Total	38	100 %

Nous remarquons que, 18 % des enquêtés font toujours des recherches pour maîtriser quelques mots de la langue maternelle des élèves, 24 % recherchent parfois et 58 % ne recherchent jamais.

Tableau 26 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant fourni l'information à ses collègues sur le comportement des élèves.

Échanges d'informations sur les enfants réfugiés avec les autres enseignants	Effectifs	Pourcentage
Toujours	4	16 %
Parfois	12	26 %
Jamais	22	58 %
Total	38	100 %

Nous pouvons lire de ce tableau que 16 % des enquêtés font toujours des échanges d'expériences sur les enfants réfugiés avec leurs collègues, 26 % parfois les échanges d'expériences et 58 % des enquêtés ne le font jamais.

Tableau 27 : Distribution des enquêtés selon que les enseignants participent aux rencontres de formation et d'information

Participation aux rencontres de formation et d'information	Effectifs	Pourcentage
Toujours	6	16 %
Parfois	10	32 %
Jamais	22	58 %
Total	38	100 %

Participation aux rencontres de formation et d'information

D'après la lecture de ce tableau, 16 % des enquêtés participent toujours aux rencontres de formation et d'informations concernant l'éducation des enfants réfugiés, 32 % participent parfois et 58 % ne participent jamais.

Tableau 28 : le degré de satisfaction à l'égard de la communication qui existe entre l'enseignant et les autres intervenants à l'école.

Degré de satisfaction en rapport à la communication avec les autres intervenants	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	4	11 %
Moyennement satisfait	19	50 %
Pas du tout satisfaisant	15	39 %
Total	38	100 %

La lecture de ce tableau nous montre que 11 % des enquêtés sont très satisfait de la communication qui existe entre l'enseignant et les autres intervenants à l'école, alors que 50% des enquêtés sont moyennement satisfaits et 39 % ne sont pas du tout satisfaits.

Établissement des liens entre enseignants et les parents

Tableau 29: Distribution des enquêtés selon que les parents se rapprochent des enseignants face aux difficultés des enfants

Rapprochement des parents auprès des enseignants	Effectifs	Pourcentage
Toujours	5	13 %
Parfois	11	29 %
Jamais	22	58 %
Total	38	100 %

Nous lisons de ce tableau que 13 % des enquêtés affirment que les parents se rapprochent toujours des enseignants lorsque leurs enfants font face aux difficultés, 29 % affirment qu'ils se rapprochent parfois et 58 % affirment qu'ils ne se rapprochent jamais.

Tableau 30 : Distribution des enquêtés selon que l'enseignant organise des rencontres avec les parents d'enfants réfugiés

Organisation des rencontres avec les parents	Effectifs	Pourcentage
Toujours	2	5 %
Parfois	13	34 %
Jamais	23	61 %
Total	38	100 %

Ce tableau nous laisse voir que 5 % des enquêtés organisent toujours des rencontres avec les parents d'élèves, 34 % organisent parfois des rencontres et 61 % des enquêtés n'organisent jamais.

Tableau 31 : Distribution des enquêtés selon qu'ils rencontrent les obstacles à la communication avec les parents

Rencontre d'obstacles relatifs à la communication avec les parents	Effectifs	Pourcentages
Toujours	26	68 %
Parfois	8	21 %

Jamais	4	11 %
Total	38	100 %

La lecture de ce tableau nous montre que 68 % des enquêtés rencontrent toujours des obstacles relatifs à la communication avec les parents, 21 % rencontrent parfois des obstacles et 11 % ne rencontrent jamais d'obstacles relatifs à la communication avec les parents.

Tableau 32 : Distribution des enquêtés selon que les parents s'impliquent à la prise de décision à l'école

Implication des parents à la prise de décision	Effectifs	Pourcentage
Toujours	3	8 %
parfois	10	26 %
Jamais	25	66 %
Total	38	100 %

Nous remarquons d'après ce tableau, que 8 % des enquêtés disent que les parents s'impliquent toujours à la prise de décision à l'école, 26 % disent qu'ils participent parfois et 66 % disent qu'ils ne participent jamais à la prise de décision à l'école.

Tableau 33 : le degré de satisfaction à l'égard de la relation entre l'enseignant et les parents d'enfants réfugiés

Degré de satisfaction à l'égard de la relation entre l'enseignant et les parents d'enfants réfugiés	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	3	8 %
Moyennement satisfait	10	26 %
Pas du tout satisfait	25	66 %
Total	38	100 %

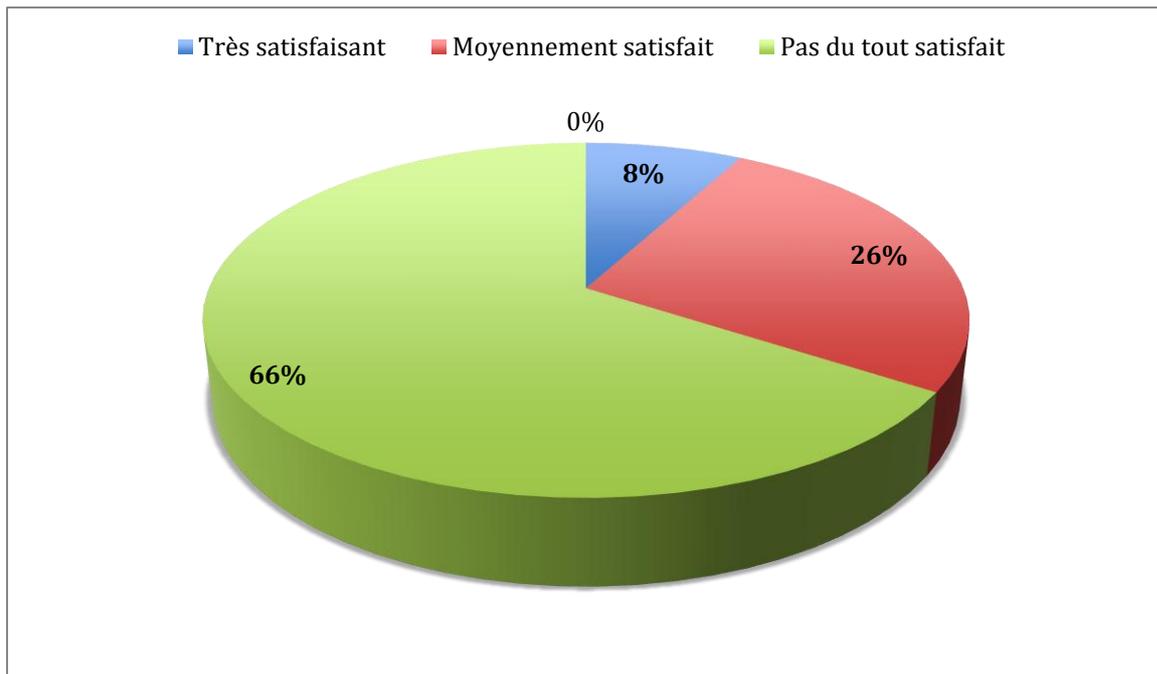


Diagramme 15 : Degré de satisfaction à l'égard de la relation entre l'enseignant et les parents d'enfants réfugiés

La lecture de ces résultats nous montre que de tous les enseignants enquêtés, 8 % des enseignants manifeste une satisfaction à l'égard de la relation entre l'enseignant et les parents tandis que 26 % sont moyennement satisfaits et 66 % ne sont pas du tout satisfaits. Le pourcentage élevé des non satisfaits nous laisse comprendre que la collaboration parent enseignant dans la mise en place du processus de résilience n'est pas effectif.

4-2 Présentation des résultats des entretiens avec les directeurs d'école

Quatre grande catégories émergent des données analysées : les caractéristiques personnelles , l'établissement de liens d'attachement entre les enseignants et les élèves, l'établissement de liens d'attachement entre les élèves par l'enseignant, l'établissement des liens d'attachement entre l'enseignant et les autres adultes de l'école, l'établissement de liens entre enseignants et parents d'élèves.

Au départ, ces catégories étaient préalablement choisies suite à l'étude de la théorie de l'attachement qui stipule que l'établissement de lien affectifs, et l'interaction entre l'enfant et une personne Secure favorisent la résilience chez l'enfant traumatisé ou en difficulté d'adaptation.

D'après les informations recueillies auprès de quatre directeurs d'école des EPP de Garoua-Boulai Groupe I/A Abono Djema Vincent, Groupe I/B Titi Bouba Débora, Groupe

II/A Eba Nyem Gabriel, Groupe II/B Narma Sergio Alex, à la suite de notre entretien, il ressort de ce dernier les aveux suivants :

Au niveau de l'**identification**, nous nous sommes entretenus avec quatre personnes donc une de **sex**e féminin et trois de sexe masculin.

Concernant le **grade**, deux directeurs sont deux IEMP et deux sont des IC, donc tous sont employés par l'État.

Ancienneté au service, les IEMP ont une ancienneté de plus de dix ans et les IC ont une ancienneté comprise entre cinq et dix ans.

Tableau 34 : Synthèse des réponses issues des directeurs d'école des quatre groupes scolaires concernant la mise en place d'une éducation à la résilience.

Questions	Synthèse des réponses issues de l'entretien avec les quatre directeurs d'école
<p>Qt° 1 j'aimerais que vous parliez de votre expérience en tant directeur vivant l'inclusion scolaire des enfants réfugiés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abono Djema: Nous donnons le meilleur de nous même pour encadrer les enfants réfugiés qui arrivent régulièrement, mais ce n'est pas facile. Ils sont inscrits gratuitement comme les autres et intégrés dans les salles de classe respectives. Mais cela ne suffit pas, il faut leur donner le nécessaire pour travailler. - Titi Bouba : Ils reçoivent le même enseignement que les autres, il n'y a pas de différence. - Eba Nyem : Certains de ces enfants sont violents, nous essayons parfois de les ramener à l'ordre et parfois ces efforts sont vains. Ce qui est vrai, la majorité de ces enfants n'arrive pas à s'adapter, on le remarque à travers leur comportement, ils peuvent disparaître de l'école parfois avant la fin de l'heure, arrivent régulièrement en retard et sont violents, et ceci ne peut donner que de mauvais résultats. - Narma Sergio : Pour moi, l'école n'a pas été préparée à accueillir autant d'enfants dans les salles de classe, que ce soit au niveau des infrastructures, du mobilier, ou même du personnel enseignant.
<p>Qt° 2 Quelles actions concrètes avez-vous mis sur pied pour venir en aide aux enfants réfugiés qui manifestent les comportements d'inadaptation ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eba Nyem : Nous continuons à travailler comme nous avons toujours fait avant leur arrivée, nous avons un vaste programme d'enseignement à couvrir et la hiérarchie attend les taux de couverture de programme à chaque fin de séquence, donc c'est difficile pour nous d'envisager quoi que ce soit pour soutenir ces enfants, d'ailleurs ils ne sont pas les seuls, même certains des enfants camerounais manifestent ces comportements d'inadaptation. - Titi Bouba : Nous avons déjà un réel problème de la gestion des enseignants qui ne sont pas tous intégrés. La majorité des enseignants a le statut de maître des parents qui ne gagnent que vingt mille par mois et qui sont soutenu par les parents, envisager autre chose au sein de l'école serait les surcharger davantage ;
<p>Qt° 3 Quelles sont les activités mises sur pied à l'école pour permettre aux enfants de se divertir pendant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abono Djema : Les élèves à l'école jouent librement, aucune organisation n'est prévue pour cela, en dehors des jeux FENASSCO suivant le calendrier de l'inspection d'arrondissement. - Eba Nyem : Il n'y a aucun investissement au niveau de l'école

<p>L'heure de la récréation ?</p>	<p>qui peut attirer les élèves à jouer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narma Sergio : Il ne revient pas au directeur de créer ou de construire les aires de jeux, c'est le rôle de l'État.
<p>Qt° 4 Êtes vous au courant des difficultés qu'ont les enfants réfugiés centrafricains et quelles stratégies l'école utilise pour les aider à ne plus être absents ou à ne plus être en retard ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abono Djema : Nous sommes au courant, mais nous ne savons quoi faire pour les en empêcher d'arriver en retard ou de ne pas venir à l'école. - Titi Boubou : Nous ne pouvons rien faire, car si nous essayons de les punir, ils ne vont plus revenir. Nous sommes indulgents à cela, quand ils viennent, on les laisse entrer quand bien même ils étaient absents pendant plusieurs jours. - Eba Nyem : L'absence de certains élèves soulage même les enseignants car comme on vous a dit au départ, ils n'ont même pas où s'asseoir tous, et un seul enseignant n'arrive pas à s'en sortir pour cette multitude d'enfants.
<p>Qt° 5 Organiser vous des réunions de formation pour aider les enseignants à être proches des enfants réfugiés afin de comprendre leurs problèmes et à pouvoir les aider ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Narma Sergio : Nous organisons des réunions de formation planifiée par la hiérarchie à savoir les journées pédagogiques, les leçons collectives au sein de l'école, les UNAPED, mais aucun programme depuis l'arrivée des réfugiés n'a prévu de telle formation. - Titi Boubou : Quand bien même il y aurait des formations, la majorité de ces enseignants qui encadre ces enfants souffrent énormément, ils ne sont pas intégrés à la fonction publique. - Abono Djema : Les organisations internationales qui viennent en aide à ces enfants réfugiés ne s'occupent que des enfants mais ne se soucient pas des enseignants qui sont en charge de ces derniers. - Eba Nyem : Il n'y a jamais eu pareille formation
<p>Qt° 6 Recevez-vous souvent certains de ces enfants réfugiés dans votre bureau pour quelques plaintes que ce soit ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Titi Boubou : C'est difficile de voir ces enfants s'approcher de qui que ce soit donc, ils viennent rarement. Même avec leur maître - Narma Sergio : Les plaintes peuvent provenir des élèves autochtones qui ont subi quelque violence de la part de ces enfants.
<p>Qt° 7 Quelles actions concrètes avez-vous mises sur pied pour développer l'esprit d'entraide à l'école ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eba Nyem : Pour le moment, nous n'avons pas encore mis sur pied des actions concrètes d'entraide au sein de l'école. - Abono Djema : Déjà en dehors des enfants réfugiés le milieu est pauvre - Narma Sergio : On ne sait pas concrètement ce que nous pouvons faire, si vous avez des propositions à nous faire elles seront les bienvenues.
<p>Qt° 8 Avez-vous</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Titi Boubou : Nous avons l'APEE qui fonctionne comme dans

<p>l'habitude d'organiser les rencontres entre les parents d'enfants réfugiés centrafricains et enseignants pour discuter des difficultés auxquelles font face leurs enfants ?</p>	<p>toutes les écoles, il a toujours eu des réunions de l'APEE qui peut être convoquée soit par le directeur, soit par le président, ce n'est qu'à ce niveau qu'il y a rencontre avec les parents.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narma Sergio : Lorsqu'une ONG comme le HCR veut intervenir et qu'on exige la présence des parents d'enfants réfugiés centrafricains, nous les convoquons - Eba Nyem : Il n'y a jamais eu de rencontre pour discuter des problèmes de leurs enfants. - Abono Djem : Quand bien même on les convoque, ils ne viennent pas.
<p>Qt° 9 Quel est votre degré de satisfaction à l'égard du soutien qui vous est offert à ces enfants?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abono Djem : Je ne suis pas satisfait de l'aide apportée aux enfants réfugiés, car certains enfants s'accrochent mais pas tous. - Titi Bouba : Pas satisfait car lorsqu'on intègre ces enfants dans les classes, on aimerait les voir réussir, aucun enseignant n'aimerait pas voir ses élèves en échec, ou manifestant des comportements d'inadaptation comme c'est le cas. - Eba Nyem : On ne peut pas être satisfait de la qualité de soutien offert à ces enfants car comment le faire si l'enseignant même ne sait quoi faire, et quand bien même il le sait, comment le faire si lui même a le ventre affamé. - Narma Sergio : Même avec la conscience professionnelle, les enseignants ne peuvent pas faire mieux à cause de nombreux problèmes infrastructurels, du statut des enseignants qui ne peuvent donner que l'essentiel, des effectifs pléthoriques qui ne leur permettent pas de faire quoi que ce soit.
<p>Qt° 10 Quelles sont vos suggestions pour que l'école puisse mettre en place des pratiques résilientes pouvant aider les enfants réfugiés à s'adapter ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Titi Bouba : Il faut que l'État et les ONG mettent sur pied un programme de formation des enseignants en situation d'urgence, avec des thèmes qui pourraient équiper les enseignants sur comment accueillir les enfants par exemple et garder la proximité, ou comment accompagner les enfants traumatisés jusqu'à ce qu'ils s'adaptent. Dans la création des activités ludiques au sein de l'institution scolaire - Abono Djema : La majorité des enseignants sont les maîtres des parents et ont un salaire pour certains de 12000 francs à 20 000 francs, que l'État pense à ces enseignants sans qui leurs actions aux yeux du monde ne seraient jamais vues. - Narma Sergio : Le DSCE (2013) prévoit une prime pour le personnel travaillant dans les zones d'éducation prioritaire, que l'État pense à verser cette prime aux enseignants qui constitue une motivation. - Eba Nyem : Que l'État et les ONG telles que l'UNICEF, le HCR, équiper toutes ces écoles en infrastructures et mobiliers afin que ces enfants puissent se sentir un peu confortables.

Qu'il y ait une bonne collaboration entre l'administration centrale qui accueille les réfugiés et l'école et entre l'école et les parents.
Sensibilisation des ONG à s'occuper non seulement des enfants mais aussi à ceux qui les encadrent

Source : Entretien auprès des Directeurs d'école (2016)

4-3 Vérification des hypothèses

Il s'agira dans cette partie de vérifier dans quelle mesure les hypothèses de recherche formulées au départ peuvent être confirmées ou infirmées selon les données fournies par les outils statistiques. Nous rappelons qu'une hypothèse est une réponse, une explication provisoire qu'on a donnée comme solution au problème, qui nous préoccupe. La vérification de cette affirmation provisoire passe par étapes :

1^{ère} étape : le rappel de l'hypothèse à vérifier et formulation des hypothèses statistiques.

2^{ème} étape : le choix du seuil de signification (α) ;

3^{ème} étape : choix et calcul du test statistique ;

4^{ème} étape : la détermination du nombre de degré de liberté (N_{ddl}) et la lecture de la valeur critique du test sur le tableau de distribution ;

5^{ème} étape : énoncé de la règle de décision ; de la règle de décision ;

6^{ème} étape : Application de la règle de décision ;

7^{ème} étape : conclusion.

Hypothèse de recherche 1

Il existe un lien significatif entre l'établissement de lien d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés et le niveau d'adaptation de ces enfants.

Étape 1 : formulation des hypothèses

Hypothèse alternative (H_a) : Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés et le niveau d'adaptation de ces enfants.

Hypothèse nulle (H_0) : il n'existe pas de lien significatif entre l'établissement de liens d'attachement de l'enseignant avec l'élève et le niveau d'adaptation de l'enfant réfugiés à l'école primaire.

Étape 2 : détermination du seuil de signification, qui est la marge d'erreur que l'on accepte en confirmant une hypothèse.

Nous allons tester l'hypothèse alternative au seuil de signification $\alpha = 0,05$ soit 5%

Étape 3 : calcul du χ_2 (khi-deux)

Tableau 35: Distribution des effectifs observés entre l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés.

VI	VD	Niveau élevé	Niveau moyen	Niveau bas	Total
Très satisfaisant		1	2	0	3
Moyennement satisfaisant		1	4	5	10
Pas du tout satisfaisant		0	0	25	25
Total		2	6	30	38

Tableau 36: Application numérique de Khi-deux de l'hypothèse 1

<i>F_o</i>	<i>F_e</i>	<i> F_o - f_{ei}l</i>	<i>(F_o - f_{ei}l - 0,5)²</i>	<i>(f_o - f_{ei}l - 0,5)²</i> <i>f_{ei}</i>
1	0,157	0,843	0,117	0,749
2	0,473	1,527	1,054	2,229
0	2,368	2,368	3,489	1,473
1	0,526	0,474	0,001	0,001
4	1,578	2,422	3,694	2,340
5	7,894	2,894	5,731	0,505
0	1,315	1,315	0,664	0,505
0	3,947	3,947	11,881	3,010
25	19,736	5,264	22,695	1,149
$\chi_2 = \sum \frac{(f_o - f_{ei} - 0,5)^2}{f_{ei}}$				12,149

$$2\chi_2 \text{ Cal} = 12,149$$

Étape 4 : détermination du nombre de degré de liberté (Nddl) :

$$\text{Nddl} = (\text{NC} - 1) \times (\text{NL} - 1)$$

$$= (3 - 1) (3 - 1)$$

$$= 2 \times 2$$

$$\text{Nddl} = 4$$

Étape 5 : détermination du khi-deux lu :

Au seuil de signification de $\alpha = 0,05$ (5 %) et du Nddl = 4, χ_2 lu est égal à 9,488

Étape 6 : comparaison et déduction :

χ_2 Calculé égal 12,182 $>$ χ_2 lu égal à 9,488. Nous confirmons ainsi l'hypothèse alternative (Ha).

Degré ou intensité de liaison entre les deux variables.

$$C = \sqrt{\frac{12,182}{12,182 + 38}}$$

$$C = 0,492$$

Étape 7 : conclusion : Nous pouvons conclure qu'il existe un lien significatif entre l'établissement d'attachement de l'enseignant avec les enfants réfugiés et le niveau d'adaptation de ces derniers à l'école primaire.

Hypothèse de recherche 2

Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Étape I : formulation des hypothèses

Hypothèse alternative (Ha) : il existe un lien significatif entre l'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Hypothèse nulle (Ho) : il n'existe pas de liens significatifs entre l'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés.

Étape II : détermination du seuil de signification.

Nous allons tester l'hypothèse alternative au seuil de signification $\alpha = 0,05$ soit 5 %.

Étape III : calcul du χ_2 (khi- deux).

Tableau 37 : Distribution des effectifs observés entre l'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés.

VI	VD Niveau élevé	Niveau moyen	Niveau bas	Total
Très satisfaisant	2	1	0	3
Moyennement satisfaisant	0	4	8	12
Pas du tout satisfaisant	0	1	22	23
Total	2	6	30	38

Tableau 38 : Calcul du khi-carré de HR2 :

<i>F_o</i>	<i>F_{ei}</i>	<i>lfo-fe l</i>	<i>(lfo - fel - 0,5)2</i>	$\frac{(lfo-fe l-0,5)2}{fe}$
2	0,157	1,843	1,803	11,488
1	0,473	0,527	0,001	0,001
0	2,368	2,368	3,489	1,473
0	0,631	0,631	0,017	0,027
4	1,894	2,106	2,579	1,361
8	9,473	1,475	0,946	0,099
0	1,210	1,210	0,504	0,416
1	3,630	2,630	4,536	1,249
22	18,150	3,850	11,222	0,618
$\chi_2 = \sum \frac{(lfo - fe l - 0,5)^2}{fe}$				16,732

$$\chi_{2cal} = 16,732$$

Étape 4 : détermination du nombre de degré de liberté (Nddl) :

$$Nddl = (L - 1) (C - 1)$$

$$= (3 - 1) (3 - 1)$$

$$= 4$$

$$Nddl = 4$$

Étape 5 : détermination du khi-deux lu :

Au seuil de signification $\alpha = 0,05$ (5 %) et au Nddl= 4, χ_2 lu est égal à 9,488

Étape 6 : comparaison et déduction :

χ_2 Calculé égal 16,732 $>$ χ_2 lu égal à 9,488. Nous confirmons ainsi l'hypothèse alternative (H_a).

Degré ou intensité de liaison entre les deux variables

$$C = \sqrt{\frac{16,732}{16,732 + 38}}$$

$$C = 0,552$$

Étape 7 : Conclusion : Nous pouvons conclure qu'il existe un lien significatif entre l'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Hypothèse de recherche 3

Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens de l'enseignant avec les autres intervenants de l'école et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Étape 1 : Formulation des hypothèses :

Ha : Il existe un lien significatif entre l'établissement de liens de l'enseignant avec les autres intervenant de l'école et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés.

Ho : Il n'existe pas de liens significatifs entre l'établissement des liens de l'enseignant avec les autres intervenants de l'école et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Étape 2 : détermination du seuil de signification.

Nous allons tester l'Hypothèse alternative au seuil de signification de $\alpha = 0,05$ soit 5%.

Étape 3 : Calcul du χ_2 (khi-deux).

Tableau 39 : Distribution des effectifs observés entre l'établissement des liens de l'enseignant avec les autres intervenants de l'école et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

VI	VD	Niveau élevé	Niveau moyen	Niveau bas	Total
Très satisfaisant		1	3	0	4
Moyennement satisfaisant		1	3	15	19
Pas du tout satisfaisant		0	0	15	15
Total		2	6	30	38

Tableaux 40 : Calcul du khi deux pour l'hypothèse N°3 :

<i>F_o</i>	<i>F_{ei}</i>	<i>lfo - fe l</i>	<i>(lfo - fe l-0,5)2</i>	$\frac{(lfo-fei l-0,5)2}{fe}$
1	0,210	0,790	0,084	0,400
3	0,631	2,369	3,493	5,535
0	3,157	3,157	7,059	2,236
1	1,000	0,000	0,250	0,250
3	3,000	0,000	0,250	0,083
15	15,000	0,000	0,250	0,016
0	0,789	0,789	0,083	0,105
0	2,368	2,368	3,489	1,473
15	11,842	3,158	7,064	0,596
$\chi_2 = \sum \frac{(fo - fe - 0,5)^2}{fe}$				10,694

$$\chi_{2cal} = 10,694$$

Étape 4 : détermination du nombre de degré de liberté (nddl) :

$$\begin{aligned} \text{Nddl} &= (L- 1) (C- 1) \\ &= (3- 1) (3- 1) \\ &= 2 \times 2 \end{aligned}$$

$$\text{Nddl} = 4$$

Étape 5 : détermination du khi-deux lu :

Au seuil de signification $\alpha=0,05$ (5 %) et au Nddl = 4, χ_2 lu est égal à 9,488.

$$\chi_{2lu} = 9,488$$

Étape 6 : comparaison et déduction :

χ_2 Calculé égal à 10,694 > χ_2 lu égal à 9,488. Nous confirmons ainsi l'hypothèse alternative (H_a).

Degré ou intensité de liaison entre les deux variables

$$C = \sqrt{\frac{10,694}{10,694+38}}$$

$$C = 0,468$$

Étape 7 : Conclusion : Nous pouvons conclure qu'il existe un lien significatif entre l'établissement de liens entre l'enseignant et les autres intervenants de l'école et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Hypothèse de recherche 4 :

Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens entre l'enseignant et les parents d'élèves et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Étape 1 : Formulation des hypothèses

Ha : Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens des enseignants avec les parents d'élèves et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Ho : Il n'existe pas de liens significatifs entre l'établissement des liens des enseignants avec les parents d'élèves et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Étape 2 : détermination du seuil de signification :

Nous allons tester l'hypothèse alternative au seuil de signification $\alpha = 0,05$ (5 %).

Étape 3 : Calcul du khi-deux.

Tableau 41 : Distribution des effectifs observés entre l'établissement de liens des enseignants avec les parents d'élèves d'une part et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés d'autre part.

VI	VD	Niveau élevé	Niveau moyen	Niveau bas	Total
Très satisfaisant		0	2	1	3
Moyennement satisfaisant		2	4	4	10
Pas du tout satisfaisant		0	0	25	25
Total		2	6	30	38

Tableau 42: Calcul du khi-carré de HR4

<i>F_o</i>	<i>F_{ei}</i>	<i>lfo-fe l</i>	<i>(lfo-fe l-0,5)2</i>	$\frac{(lfo-fe l-0,5)2}{fe}$
0	0,157	0,157	0,117	0,749
2	0,473	1,527	1,054	2,229
1	2,368	1,368	0,753	0,318
2	0,526	1,474	0,948	1,803
4	1,578	2,422	3,694	2,340
4	7,894	3,894	11,519	1,459
0	1,315	1,315	0,664	0,505
0	3,947	3,947	11,881	3,010
25	19,736	5,264	22,695	1,149
$\chi_2 = \sum \frac{(lfo - fe l - 0,5)^2}{fe}$				13,562

X2 cal = 13,562

Étape 4 : détermination du nombre de degré de liberté.

$$Nddl = (L - 1) (C - 1)$$

$$= (3-1) (3-1)$$

$$= 2 \times 2$$

$$= 4$$

Étape 5 : détermination du khi-deux lu :

Au seuil de signification $\alpha = 0,05$ (5%) et au nombre de degré de liberté

$$(Nddl) = 4$$

χ_2 Lu est égal à 9,488

Étape 6 : comparaison et déduction :

χ_2 Calculé égale à 13,562 $>$ χ_2 lu égale à 9,488. Nous confirmons ainsi l'hypothèse alternative (Ha) et infirmons l'hypothèse nulle (Ho).

Étape 7 : conclusion :

Nous pouvons conclure qu'il existe un lien significatif entre l'établissement des liens affectifs de l'enseignant avec les parents d'élèves et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Degré ou intensité de la liaison entre les deux variables : $C = \sqrt{\frac{\chi_{2 \text{ cal}}}{\chi_{2 \text{ cal}} + N}}$

$$C = \sqrt{\frac{13,562}{13,562 + 38}}$$

C = 0,512

Le coefficient de corrélation (C), étant environ égale à 0,5, nous pouvons dire de la relation qu'elle est moyenne.

Tableau 43 : Récapitulatif des hypothèses testée

L'analyse de nos données et l'application du coefficient de Bravais Pearson a donné les résultats suivant :

Hypothèses	&	Nddl	$\chi_{2 \text{ cal}}$	$\chi_{2 \text{ lu}}$	Décision	Conclusion
HR1	0,05	4	12,182	9,488	Confirmation de HR1 car $\chi_{2 \text{ cal}} > \chi_{2 \text{ lu}}$	Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens d'attachement de l'enseignant avec les élèves et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire
HR2	0,05	4	16,732	9,488	Confirmation de HR2 car $\chi_{2 \text{ cal}} > \chi_{2 \text{ lu}}$	Il existe un lien significatif entre l'établissement de liens affectifs entre les élèves par l'enseignant et le niveau d'adaptation scolaire des enfants réfugiés à l'école primaire
HR3	0,05	4	10,694	9,488	Confirmation de HR3 car $\chi_{2 \text{ cal}} > \chi_{2 \text{ lu}}$	Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens de l'enseignant avec les autres intervenants de l'école et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire
HR4	0,05	4	13,562	9,488	Confirmation de HR4 car $\chi_{2 \text{ cal}} > \chi_{2 \text{ lu}}$	Il existe un lien significatif entre l'établissement des liens affectifs de l'enseignant avec les parents d'élèves et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire

À l'issue de ces résultats, nous pouvons dire que notre hypothèse de recherche est confirmée à cent pour cent.

Conclusion

La présentation des données dans ce chapitre nous a permis de ressortir non seulement les résultats descriptifs, mais aussi d'établir de manière quantitative les relations qui peuvent exister entre les variables de notre étude. Le chapitre suivant se chargera de leur interprétation.

CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS

Dans ce chapitre, il est question d'interpréter les résultats en fonction de chaque hypothèse de recherche.

D'après Ouellet (1999 : 23), « *l'interprétation des résultats d'une recherche est un processus qui consiste à remonter à la théorie et la pratique à partir du modèle obtenu et au moyen des explications* ». Elle vise ainsi cinq objectifs : la contribution à l'avancement de la science, l'impact sur la science, la généralisation, l'applicabilité, l'impact sur la pratique professionnelle. Il convient de préciser que c'est dans cette partie que nous donnerons du sens à nos résultats à travers l'analyse, la discussion ainsi que la validation.

5-1 Rappel des hypothèses de recherche (HR1)

En guise de rappel, notre étude consistait à vérifier s'il existe un lien significatif entre l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire. De manière opérationnelle, elle consistait à vérifier les hypothèses de recherche ci-après :

HR1 : La disponibilité émotionnelle de l'enseignant a une influence sur le niveau d'adaptation scolaire de élèves réfugiés à l'école primaire.

HR2 : La mise en place des activités de groupe par l'enseignant détermine le niveau d'adaptation des enfants réfugiés.

HR3 : La recherche de l'information et de la formation sur les élèves réfugiés est liée à leur niveau d'adaptation à l'école primaire.

HR4 : L'organisation des rencontres entre parents et enseignants détermine le niveau d'adaptation des élèves à l'école primaire.

La vérification de ces dernières nous permettre de préciser les implications pratiques et théoriques de nos résultats et d'en fournir une analyse objective.

5- 2 Interprétation des résultats

Hypothèse de recherche 1

La disponibilité émotionnelle de l'enseignant par l'enseignant a une influence sur et le niveau d'adaptation scolaire des élèves réfugiés à l'école primaire.

L'analyse quantitative nous a permis de confirmer notre première hypothèse de recherche. En effet, le khi-deux calculé (12,182) au seuil de signification $\alpha = 0,05$ est

supérieur au khi-deux lu qui lui est de l'ordre de 9,488. Ce qui confirme l'existence d'une liaison entre les deux variables. Le coefficient de contingence (0,492) nous permet de dire de cette liaison qu'elle est plus ou moins moyenne. Nous pouvons conclure qu'il existe une relation significative entre l'établissement des liens d'attachement entre l'enseignant et les élèves et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

En effet, 50 % des enseignants enquêtés n'accueillent jamais les enfants réfugiés à cause de la multitude, 87 % font parfois des compliments et les éloges sur leur travail, tandis que 55 % essaient parfois de sourire à ces enfants et pose un regard positif sur eux. En outre, 53 % des enquêtés ne font jamais recours à l'humour pour faire rire les élèves et 13 % seulement arrivent toujours à établir un lien de confiance avec les élèves. Par ailleurs, nous avons noté que 63 % des enseignants enquêtés créent parfois un lien positif en démontrant de l'intérêt pour ces élèves et 68 % encouragent et félicitent parfois les élèves qui partagent leurs vécu et émotions. Ceci nous montre que les pratiques enseignantes dans l'établissement des liens d'attachement ne sont pas effectives. Ceci pourrait accentuer le retrait de ces enfants réfugiés qui à leur arrivés sont d'abord traumatisés, semblent avoir peur de l'environnement qui les accueille et attendent que les enseignants viennent à leur rencontre. Ce qui pourrait les rassurer sur leur sécurité dans ce nouveau milieu. Le fait que les enseignants ne pratiquent pas l'accueil comme il se doit participe à renforcer le comportement du repli sur soi, de ces enfants les rendant inadaptés.

D'après les résultats de l'entretien avec les directeurs d'école, les enfants réfugiés manifestent les comportements d'inadaptation. Selon eux, la majorité de ces enfants arrivent régulièrement en retard, peuvent rentrer quand l'occasion leur permet, aux heures de récréation par exemple. Ils expriment que l'école n'a pas été préparée à accueillir autant d'enfants. S'agissant des actions concrètes mises sur pied pour venir en aide à ces enfants, ils n'ont aucun projet, mais cherchent à tout prix à couvrir les programmes d'enseignement car la hiérarchie attend le taux de couverture des programmes à la fin de chaque séquence. Par ailleurs, les directeurs présentent le problème de la gestion des enseignants qui sont en majorité les maîtres des parents donc non intégrés à la fonction publique.

Or, d'après Guedeney (2010), le système d'attachement a comme objectif de maintenir la proximité de l'enfant en fonction de ses besoins avec la figure d'attachement. Les comportements observés chez l'enfant doivent amener l'adulte en charge de l'enfant à se rapprocher de lui pour les faire cesser. Des comportements d'attachements qui apparaissent ont pour finalité de permettre au petit humain de se rapprocher de ceux qui peuvent le protéger ou de maintenir cette proximité autant de temps qu'il lui est nécessaire. Ainsworth,

élève de Bowlby fondatrice de la théorie de l'attachement disait que c'est la figure qui a répondu le plus souvent, le plus rapidement et le plus adéquatement en s'engageant dans les relations animées et chaleureuses qui sera investie comme figure d'attachement principale. Cela signifie seulement que la figure qui donnera le plus de sentiment de sécurité à l'enfant est la figure d'attachement principale. C'est vers elle que l'enfant se tournera de manière préférentielle en cas de détresse ou d'alarme. Cyrulnik (2007), aborde dans le même sens lorsqu'il exprime que la présence d'un éducateur suffisamment vigilant aiderait l'enfant à lever ses difficultés. Ainsi pour lui, une éducation à la résilience est possible si elle prend la forme d'une remédiation face à une situation paralysante. Dans le même ordre d'idée, Gayet (2007), soutient que l'efficacité pédagogique du maître implique non seulement de sa part une différenciation de l'aide pédagogique apportée à chacun, mais en plus, une prise en compte vraiment empathique d'un ou de plusieurs enfants. Ce qui suppose que l'enseignant ne peut en rester à un simple niveau didactique, il doit aller au de là des difficultés éventuelles. Le formateur doit saisir tout à la fois, « leur signification et la signification » que leur accorde le sujet, processus qui selon Gayet (2007, p. 43) s'apparente à la psychanalyse, au contre-transfert, comme la réponse à l'investissement du maître par l'élève comme figure d'attachement. Pour Gayet (2007), la remédiation n'est pas que pédagogique, mais elle va au delà de l'amélioration des seules performances scolaires, car les enfants résilients parlent d'une transformation du sens accordé à leur vie. L'école devient non seulement un milieu dans lequel l'enfant peut trouver des réponses aux questions qu'il se pose sur lui-même. L'enfant doit donc y trouver une empathie qui va au de là d'un bon enseignant. Par rapport à la psychanalyse, plusieurs théories montrent qu'il existe un lien étroit entre l'affectif et le cognitif. Winnicott D. (1992), définit une mère suffisamment bonne, qui donne les repères sécurisants mais qui introduit progressivement des frustrations permettant ainsi le cheminement de l'enfant de la dépendance vers l'indépendance, la créativité et le symbolisme grâce à la formation de phénomènes transitionnels. Winnicott introduit en outre un apport important relatif à la médiation, qu'il appelle déprivation, état pouvant entraîner des troubles graves, dans lequel se trouve un enfant quand il a des lacunes, des manques, de mauvaises médiations. Le concept d'hospitalisme de R. Spitz (1958) montre que, les carences affectives précoces altèrent l'intelligence. La théorie de l'attachement de Bowlby et de Ainsworth met en évidence le rôle de l'attachement secure, base de sécurité affective, dans la capacité du jeune enfant à explorer son environnement. Plus l'enfant expérimente, plus il a de chances de développer son intelligence, sa capacité à apprendre. Cyrulnik (2003) souligne l'importance du bain affectif fourni par les tuteurs de développement que sont les parents. Ainsi, ce n'est

pas la pauvreté qui altère l'enfant, c'est l'isolement affectif, l'absence des routines. Un enfant laissé seul devient débile parce que tout apprentissage devient angoissant. N'étant pas sécurisé, il n'éprouve pas le plaisir de la découverte. Privé de routines, affectives, il s'empêche de penser pour ne pas souffrir.

Or il existe à l'école, une ignorance de ce rapport affectif au savoir, un tabou, un déni de l'affectivité. Selon J. Lecomte (2004), qui rappelle que de nombreux enfants disent s'investir pour faire plaisir à leur enseignant. B. Cyrulnik (2007) donne plusieurs exemples d'identification d'enfants à un maître d'école, ainsi que d'autres déterminants affectifs aux effets réparateurs apportés par des tuteurs scolaires. Dans le même ordre d'idées, Chabert (2002) souligne que les réserves intellectuelles sont, en fait, nourries par des mouvements affectifs, le plus souvent passionnels.

En faisant le rapprochement avec les résultats de cette hypothèse, de recherche, nous nous rendons compte que les pratiques psychopédagogiques telles qu'énoncent les différents auteurs, sont insuffisantes, il leur manque de l'empathie, les enseignants restent insensibles aux comportements d'inadaptation des enfants réfugiés. On a l'impression qu'ils ignorent carrément le côté socio-affectif dans l'encadrement des enfants, surtout les enfants réfugiés qui ont connu des troubles psychologiques. On peut penser à une absence de formation continue par rapport à l'accueil de tels enfants, qui sont considérés comme des enfants à besoins spécifiques. Ceci rejoint l'aveu d'un directeur lors de l'entretien qui dit : « *l'école ne s'est pas préparée à accueillir cette multitude d'enfants* ». En outre, nous pouvons également dire que le statut des enseignants ne permet pas à ces derniers d'aller au de là des efforts qu'ils déploient déjà. Ces enseignants sont pour la majorité des maîtres des parents qui ont un salaire de douze mille francs à vingt mille francs et certains y travaillent dans ces conditions depuis près de deux ans. Donc eux mêmes ont besoin d'assistance pour améliorer leurs pratiques.

Au regard de ce qui précède, nous comprenons la confirmation de cette hypothèse de recherche, car étant donnée que les pratiques psychopédagogiques qui permettent aux enseignants d'établir les liens d'attachement avec les enfants réfugiés nouvellement arrivés sont presque inexistantes, ou insuffisantes, il est difficile pour ces derniers de développer les pratiques résilientes qui pourront les aider à s'adapter. Donc, plus ces pratiques sont insuffisantes ou inexistantes, plus les enfants réfugiés sombrent dans leur inadaptation.

Nous pouvons conclure que notre hypothèse de départ est confirmé car, lorsqu'il existe une relation d'attachement sécurisante entre un enfant et un adulte bienveillant, les avantages sont nombreux pour l'enfant à l'école, car il arrive à gérer le stress, à apprendre de

nouvelles choses, à résoudre les problèmes, il arrive à faire confiance aux autres, à leur demander de l'aide en cas de besoin, ainsi qu'à développer l'estime de soi. Dans le cas précis des enfants réfugiés centrafricains, le fait que ces pratiques lors de l'accueil sont insuffisantes, car comme le dit Cyrulnik (2004), l'accueil de l'enfant après l'agression constitue la première maille nécessaire pour nouer le lien après la déchirure. L'insuffisance de ces pratiques psychopédagogiques fait que ces enfants n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés pour pouvoir s'adapter.

Hypothèse de recherche 2

La mise en place des activités de groupe par l'enseignant est liée au niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.

D'après l'analyse des données, considérant que le khi-deux calculé (16,732), le constat est qu'il est supérieur au khi-deux lu qui est de l'ordre de 9,488. Ceci indique l'existence d'une liaison entre les deux variables. Le coefficient de contingence ($C_c = 0,552$) nous permet de dire de cette liaison qu'elle est plus ou moins moyenne. Nous pouvons ainsi conclure qu'il existe un lien significatif entre l'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant d'une part, et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés d'autre part.

L'établissement des liens affectifs entre les élèves par l'enseignant est une approche psychopédagogique qui vise à favoriser les interactions entre les élèves au sein de la classe ou à l'école. D'après les résultats de l'enquête, 58 % des enseignants ne multiplient jamais les occasions de jeux, 50 % n'introduisent pas les activités ou les projets qui peuvent favoriser la réussite de tous. 92 % des enquêtés ne créent jamais des liens d'amitié entre les anciens et les nouveaux élèves. 53 % ne font jamais travailler les élèves en groupe.

Ce qui montre que cette approche pédagogique est ignorée des enseignants, car elle n'est pas appliquée. Une autre idée est que peut être les enseignants ne trouvent pas d'intérêt à le faire. On comprend pourquoi ces enfants s'isolent car il n'y a pas d'activités qui puissent les mettre ensemble. L'entretien avec les directeurs d'école révèle qu'il « *n'y a aucune organisation prévue en dehors des jeux FENASSCO qui sont institués par la hiérarchie* ». Il n'y a aucun investissement au niveau de l'école qui peut attirer les élèves au jeu.

D'après ces pourcentages, nous voyons que les enseignants qui encadrent les enfants réfugiés dans cette zone n'arrivent pas à mettre les élèves ensemble, que ce soit au niveau des jeux ou que ce soit en classe lors des processus enseignement-apprentissage.

Pourtant, d'après les travaux de Gayet (2007), le contact avec les pairs n'est pas négligeable. L'adaptation à l'école passe aussi par l'adaptation aux autres écoliers, et par la chaleur de leur accueil. D'après l'étude sur l'éducation, facteur de résilience, Pourtois et

Desmet (2007) pensent que l'école n'a pas mis en place de moyens spécifiques pour aider ces enfants démunis à s'en sortir. Ce sont les enfants qui ont à se conformer aux exigences de l'école. Dans le même ordre d'idée, Pepinster (2007) prône une pédagogie de la coopération. Tous les enseignants mettent en place des stratégies qui permettent de répondre aux besoins psychosociaux fondamentaux des enfants, tels que les besoins cognitifs, affectifs, sociaux. La multiplicité des approches favorise le développement de l'enfant, crée les meilleures conditions pour la mise en place de la résilience. En d'autres termes, c'est la signification que prend l'école pour l'enfant qui va ou non lui permettre de se réparer. Merle (2005) démontre un milieu scolaire où les moqueries des pairs peuvent aggraver la difficulté des élèves en situation de vulnérabilité.

Pour Englander (2007), pour aider les enfants à apprendre, les enseignants devraient favoriser les interactions sociales en s'inspirant des trois sources de formations : la psychologie du développement, la psychanalyse, la psychopédagogie. Ainsi, d'après la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, l'enfant doit incorporer la médiation sémiotique. Il faut qu'il y ait un médiateur entre l'enfant et les problèmes à résoudre.

Pour Mayhew (2001), aider les enfants à développer en eux la force et les moyens de résister et de surmonter les facteurs de risques constituerait l'approche la plus efficace et la plus rationnelle. Pour lui, les individus ont besoin de multiplier les activités en vue de réduire la tension induite par un programme d'étude chargé. Gutton () estime que le jeu chez l'enfant transforme leur angoisse en plaisir. Il revient aux écoles, de multiplier les temps de loisirs. La possibilité de créer, d'avoir à sa disposition des moyens d'exprimer ses émotions, que ce soit à l'aide d'un support (dessin, écriture, musique), d'une activité de danse, théâtre, est un véritable facteur de protection, car il permet la libération. Pour Cyrulnik (2001 : 64) *«c'est la principale arme pour surmonter l'adversité»* car elle permet de transformer la souffrance en la représentant d'une manière socialement acceptée. Campagne (1989) ajoute que, le jeu permet à l'enfant de se projeter dans l'avenir, dans un moi future, plausible ou fictif. Pour cela, plusieurs activités thérapeutiques doivent être envisagées au sein de l'école qui accueille des enfants réfugiés. L'absence des pratiques de jeux, d'activités par les enseignants se comprend dans la mesure où on rencontre parfois un enseignant pour trois cents élèves, c'est difficile pour un seul enseignant d'envisager tout cela en même temps et d'enseigner. L'équipe pédagogique devrait être renforcée dans de telle situation, et même encouragée.

En faisant le rapprochement des idées émises par ces auteurs avec les résultats de notre recherche, nous observons un grand écart, car les interactions sociales entre les pairs ne sont

pas favorisées au sein de l'école. La pédagogie implémentée n'est pas celle de la coopération. Les élèves évoluent individuellement, ce qui ne favorise pas leur adaptation à l'école. Les activités ludiques ne sont pas mises en places.

Compte tenu de cela, l'absence d'une pédagogie de la coopération, l'absence des interactions au sein de la classe entre les élèves ne peut que favoriser l'inadaptation de ces enfants réfugiés à l'école primaire.

Hypothèse de recherche 3

La recherche de l'information et de la formation sur les élèves réfugiés est liée à leur adaptation à l'école primaire.

En nous appuyant sur l'analyse des données et considérant le khi-deux calculé, qui est de l'ordre de 10,694, le constat est qu'il est supérieur au khi-deux lu qui est de l'ordre de 9,488, ceci indique la présence d'une liaison entre les deux variables. Le coefficient de contingence ($C_c = 0,468$) nous permet de dire de cette liaison qu'elle est plus ou moins moyenne. Nous pouvons conclure qu'il existe un lien significatif entre l'établissement des liens de l'enseignant et les autres adultes de l'école d'une part, et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire d'autre part.

Dans l'établissement des liens de l'enseignant avec les autres adultes de l'école, l'accent est mis sur le dynamisme de l'enseignant à se rapprocher des autres enseignants ou des autres adultes de l'école dans la recherche et l'échange d'information sur le pays d'origine des enfants réfugiés, la maîtrise de quelques mots de la langue maternelle, ainsi qu'à la participation des enseignants encadreurs aux rencontres de formation car, c'est à travers cette dynamique relationnelle entre les enseignants et les autres adultes de l'école que ceux-ci peuvent développer les stratégies pour manifester l'affection à l'égard des enfants réfugiés, afin de les amener à aimer le nouvel environnement scolaire dans lequel ils se trouvent.

En effet, 24 % des enquêtés recherchent ces informations, 18 % cherchent à maîtriser quelques mots de la langue maternelle, 16 % font des échanges d'informations avec leurs collègues concernant les enfants réfugiés et 16 % participent aux rencontres de formation et d'information.

Les différents pourcentages de notre enquête montrent qu'il n'y a pas une bonne communication, ni une bonne collaboration dans l'équipe pédagogique. Or, une bonne intervention auprès des enfants à besoins spécifiques nécessite la mobilisation de l'équipe éducative, qui œuvre ensemble dans la recherche des solutions aux problèmes qu'éprouvent les enfants réfugiés admis dans leur école.

Nous avons presque les mêmes résultats au niveau de l'entretien avec les directeurs d'école qui expriment qu'ils organisent des réunions de formation planifiées par la hiérarchie à savoir les journées pédagogiques, les leçons collectives au sein de l'école, les UNAPED, mais aucun programme depuis l'arrivée des réfugiés n'a prévu de telle formation. Pour certains, *«les enseignants souffrent énormément à cause de leur statut qui ne leur permet pas d'aller au-delà de l'essentiel»*. Cela signifie que même s'ils avaient la formation requise, ils ne sont pas suffisamment motivés à travailler en synergie. Pour d'autres, les organisations internationales qui interviennent ne s'occupent que des enfants mais ne se soucient pas de ceux-là qui prennent en charge ces enfants. Il n'y a pas d'actions concrètes d'entraide au sein de l'école.

Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Terrisse Le Febvre (2007), qui suggère que les facteurs structurels et organisationnels de l'école, les facteurs liés aux caractéristiques des différents intervenants scolaires, principalement des enseignants, sont considérés dans une perspective interactionniste. Pour lui, le succès d'une école dans des conditions d'exercices difficiles s'expliquerait par son corps enseignant, car c'est par les acteurs de la structure que s'exerce le pouvoir de l'école. Le sentiment de l'efficacité collective est un attribut émergent d'un groupe à partir d'une dynamique existant entre ses membres. Il représente la perception partagée par les membres d'un groupe de la capacité de performance d'un système social dans son ensemble Bandura (1977).

Par ailleurs, se référant à la théorie de l'attachement, les efforts de l'ensemble de l'école auront un effet positif sur les élèves et ceci oriente l'ensemble des pratiques des intervenants. Ainsi, l'efficacité collective est associée à la tâche à accomplir par l'école, à la somme des efforts à fournir pour rencontrer les objectifs visés, à la persistance, au partage des croyances, au niveau du soutien disponible aux réalisations antérieures du groupe.

Goddard, Woolfolk-Hoy et Hoy (2006) identifient quatre dimensions dans la dynamique interactionnelle scolaire intervenant dans le processus de connaissance : c'est la connaissance des réalisations intérieures de l'école, l'accès et l'exposition à des expériences diverses, la cohésion, le soutien social et les stratégies du groupe. Goddard et al (2000) présente une dimension affective et émotionnelle comme stratégie d'adaptation aux problèmes récurrents ou urgents qui contribue au développement de la confiance en traitant de la capacité du groupe à protéger et à défendre ses membres.

Contrairement à ce qu'expriment ces différents auteurs, l'école qui accueille les enfants réfugiés n'a pas mis sur pied une dynamique interactionnelle en son sein, qui puisse faire que le personnel enseignant se retrouve pour partager leurs expériences ou pour

s'entraider. Chaque enseignant se débrouille comme il peut, d'ailleurs il n'y a pas d'autres intervenants au sein de l'école comme les psychologues scolaires qui devraient intervenir au cas où les enseignants titulaires n'ont pas assez de temps d'encourager ou de reconforter ces enfants traumatisés.

Étant donné que l'enseignant n'est pas suffisamment informé sur le nouvel enfant réfugié qu'il est appelé à éduquer, et le fait qu'il ne reçoit aucune formation et information venant ni de sa hiérarchie ni de ces collègues, devient impuissant devant la situation et cela ne peut que développer davantage les comportements d'inadaptation des enfants réfugiés.

Hypothèse de recherche 4

L'organisation des rencontres entre les parents et les enseignants déterminent l'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire.

Les résultats de notre enquête nous montrent l'existence d'une liaison significative entre les deux variables ; car le khi-deux calculé (13,562), est largement supérieur au khi-deux lu (9,488) ; autrement dit, $X^2_{\text{calculé}} > X^2_{\text{lu}}$. Nous confirmons ainsi l'hypothèse alternative (H_a) et infirmons l'hypothèse nulle (H_0). Le coefficient de contingence ($C_c = 0,512$) nous permet de dire de cette liaison qu'elle est assez forte. Nous pouvons conclure qu'il existe un lien significatif entre l'établissement des liens affectifs de l'enseignant avec les parents d'une part, et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire d'autre part.

L'établissement de liens affectifs de l'enseignant avec les parents consiste pour l'enseignant à l'organisation des rencontres de discussions avec les parents, où les uns et les autres peuvent avoir des échanges liés aux problèmes que font face les enfants réfugiés, dans le but d'apporter les solutions fiables. Ainsi 13 % des enseignants enquêtés expriment que les parents d'élèves se rapprochent toujours auprès d'eux, 5 % organisent toujours des rencontres avec les parents d'élèves et 68 % rencontrent toujours les obstacles liés à la communication avec les parents d'élèves, 8 % des enquêtés expriment que les parents s'impliquent toujours à la prise de décision. 8 % des enquêtés sont très satisfaits de leur relation avec les parents d'enfants réfugiés.

L'entretien avec les directeurs d'école montre que l'APEE fonctionne comme dans toutes les écoles, mais c'est le président qui convoque la réunion et ce n'est qu'à ce niveau qu'il y a rencontre avec les parents. On peut également les convoquer sur la demande des ONG concernant certaines informations. Mais il n'y a jamais eu de rencontres pour discuter des problèmes que présentent leurs enfants réfugiés à l'école primaire.

Certains auteurs vont à l'encontre de cette situation. Leblanc (2007) pense que l'adhésion par l'ensemble du personnel scolaire aux valeurs et aux normes susceptibles de

réduire le risque de délinquance peut se produire dans la mesure où un soutien constant est offert aux enseignants, tout en impliquant les élèves, les parents, voire les membres de la communauté éducative. Ce qui signifie que tous les acteurs doivent être impliqués dans l'éducation de l'enfant. En outre, Cyrulnik (2003) souligne l'importance du bain affectif fourni par les tuteurs de développement que sont les parents. Ainsi, ce n'est ni la pauvreté qui altère l'enfant, c'est l'isolement affectif, l'absence des routines. La famille, dit Perrenoud (1994 : 97) « est le lieu où la plupart des êtres humains se reposent, se restaurent, se ressourcent, retrouvent la force et le courage d'affronter le monde extérieur ». C'est le lieu où l'enfant se sent chez lui, l'endroit où les soucis communs sont partagés et résolus ensemble. Cette famille qui enveloppe l'enfant à la maison ne saura être utile dans sa résilience si elle ne travaille pas en collaboration avec l'école.

Il nous apparaît clair d'après ces résultats que les parents des enfants réfugiés ne sont pas très impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Nous pensons que c'est l'école qui n'accorde pas beaucoup d'importance à la nécessité de renforcer des liens avec la famille, alors que son rôle nous semble primordial dans la résilience scolaire de l'enfant. Les parents doivent être pris en compte par l'école, et être impliqués dans la résilience scolaire de l'enfant. Les parents doivent être impliqués dans la scolarisation de leurs enfants, à valoriser les acquis scolaires et peut être à continuer leurs études. Montandon et Perrenoud (1994 :203) pensent que « dans la mesure où le processus d'apprentissage d'un enfant n'impliquent pas seulement des mécanismes cognitifs, mais aussi une dynamique émotive, les attitudes des parents pour son travail à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent, ne peuvent qu'exercer une influence sur ces apprentissages ». Les travaux de Fehman, Keith et Reimers (1987) ; Walberg (1984), Hewison (1985), tentent de montrer que l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants accroît la probabilité optimale tant dans le domaine des apprentissages que dans des attitudes. Il est nécessaire de développer les réunions scolaires. Les parents ne doivent pas être convoqués tout juste pour qu'ils soient informés de certaines directives ou pour discuter certains soucis d'ordre administratif, de disciplines ou de règles d'hygiène.

Dans le cadre du vécu traumatique de toute la famille, l'école doit organiser des séances qui réunissent les parents et les enfants avec les enseignants et les personnes compétentes (psychologue, assistante sociale, professeur d'art). Ces réunions auront pour but d'aider les parents à préserver l'enfant de cette réalité traumatique, les aider à utiliser les ressources relationnelles auprès de leurs enfants. Elles leur permettront ainsi d'échanger les moments douloureux vécus en temps de guerre. Bien d'autres études : Garmesy, Ruther (1983) ont ainsi montré à quel point, dans les situations de guerre, des troubles présentés par

les enfants étaient directement liés à la détresse des parents. À ce sujet, le psychanalyste Terr (2008) ajoute que les parents débordés par leurs soucis et leur propre détresse rendent l'enfant « le dépositaire de leur dépression ou de leur angoisse ». Une planification régulière de rencontres entre enseignants et les parents des enfants réfugiés, traumatisés de guerre semble être très nécessaire pour les deux parties : les familles seront accueillies et écoutées par les éducateurs et ces derniers trouveront l'opportunité de mieux connaître le milieu familial de l'élève. À cet effet, Bier (2010) souligne qu'il faut « reconnaître le rôle réel de soutien parental à la scolarisation de l'enfant, penser à la médiation famille-école dans un double sens en direction des parents afin de rendre intelligible le monde de l'école et ses attentes, en direction des enseignants afin de transformer leurs représentations. Le décalage entre les attentes des familles et les objectifs de l'école peut engendrer une souffrance exprimée par les enfants qui conduit à mettre fin à une scolarisation qui pèse dans la vie familiale. Enfin, aider l'enfant dans le processus de la résilience scolaire, c'est aider sa famille, c'est l'impliquer, lui donner sa place et croire à son rôle.

La lecture des différentes revues s'oppose aux différents résultats de notre recherche dans la mesure où elles montrent le bien fondé de l'établissement des liens affectifs entre les enseignants et les parents, or dans notre recherche, l'école ne donne pas une place importante à la collaboration entre les enseignants et les parents.

5-3 Les limites de l'étude

Dans le cadre de notre étude, nous n'avons pas la prétention d'avoir abordé tous les facteurs susceptibles d'influencer l'adaptation scolaire des apprenants réfugiés à l'école primaire. Notre étude quantitative aurait pu s'étaler au niveau même des élèves pour mieux expliciter et apprécier les pratiques psycho affectives des enseignants auprès des enfants d'une manière générale et des enfants réfugiés en particulier.

Certes, d'autres aspects scolaires et sociaux impliquant le processus de résilience devraient être évalués et conjoints sur l'enfant et qui sont induits par la guerre. À titre d'exemple, l'appartenance religieuse, la géographie du pays, les valeurs et la culture des parents, les projets éducatifs, la politique et les stratégies de chaque école. Ces études mèneraient à des avancées théoriques relatives aux caractéristiques des divers facteurs protecteurs. Rappelons que la résilience comporte des facteurs protecteurs internes et externes qui s'appuient sur l'entourage. Dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes

particulièrement intéressées aux quelques facteurs externes reliés à l'école et la famille, mais les autres facteurs mériteraient également d'être étudiés et approfondis.

Il est vrai que dans la variable dépendante, nous n'avons pas étudié la performance scolaire de chaque élève. Étant donné que la réussite constitue une importante composante adaptative de la résilience scolaire. Il serait alors envisageable d'évaluer les facultés cognitives et les résultats scolaires au cours de toutes les années précédant leur déplacement.

Faute du temps imparti à cette recherche, nous aurions du utiliser l'expérimentation comme méthodes afin de mieux apprécier les pratiques psycho-affectives au sein d'une école et ses effets sur le niveau d'adaptation des apprenants réfugiés à l'école primaire. De même, nous aurions du utiliser d'autres outils d'analyse autre que le khi-deux pour montrer le degré de liaison mais nos moyens ne nous ont pas permis d'accéder à une population plus large.

Conclusion

Au terme de l'analyse des résultats où nous venons de confirmer quatre hypothèses opérationnelles pour l'ensemble de notre sujet, nous pouvons nous permettre de justifier et de valider l'idée selon laquelle repose l'ensemble de notre hypothèse générale de travail, en disant que pour survivre et se protéger, l'enfant traumatisé par la guerre a besoin d'un entourage sécurisant, compétent, motivant et contenant pour qu'il s'inscrive dans un processus de résilience scolaire. Cependant, cette résilience, avec tous les facteurs protecteurs qui ont été élaborés pour s'y adapter, ne se trouve pas bien reconnue par les écoles.

Cette recherche nous a permis de comprendre que les mauvaises conduites des élèves ne peuvent être que des cris d'appels pour les soutenir. Si les enfants réagissent violemment à certains moments, c'est peut être parce qu'ils sont souffrants, qu'ils ont mal, qu'ils se comportent autrement. Les éducateurs à l'école peuvent créer par leur manière d'agir, leur regard envers les élèves et par leur formation initiale et continue, des situations stressantes amenant de l'angoisse chez les élèves, les conduisant à des comportements violents.

Ce travail nous a permis de découvrir que dans le cri des enfants, il y a quelque chose qui parle plus fort que les discours politiques et les intérêts des seigneurs de guerres. Ils réclament par ce cri, leur soif pour de l'amour, la paix, pour la réussite.

Nos résultats confirment que l'ensemble des pratiques psychoaffectives des enseignants ne permet pas aux enfants réfugiés d'entrer dans un processus de résilience. Les écoles semblent ne pas connaître l'importance de leur rôle de soutien et de renforcement de la résilience chez ces enfants. De manière générale, les résultats ne s'accordent pas avec la littérature quant à la résilience.

5- 4 Suggestions

Au terme de cette étude portant sur le thème : Éducation à la résilience et le niveau d'adaptation scolaire des enfants réfugiés à l'école primaire : le cas des écoles publiques de Garoua Boulai, nous nous devons de formuler quelques suggestions à l'endroit des principaux acteurs concernés. Il s'agit : les pouvoirs publics, directeurs d'école, les enseignants, les ONG, les parents et les enfants réfugiés eux-mêmes.

5- 4-1 Pouvoirs publics

La loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun, la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 en son article 4, stipule que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. L'éducation en tant qu'une grande priorité de l'État, pour une inclusion scolaire des enfants à besoins spécifiques en général et des enfants réfugiés en particulier, les pouvoirs publics doivent :

- mettre sur pied à tous les niveaux d'enseignement, des programmes spécifiques de formation continue des enseignants susceptibles de favoriser chez eux les pratiques psychopédagogiques, qui feront d'eux des véritables tuteurs de résilience.
- Renforcer la construction des infrastructures d'accueil comme les salles de classe, les latrines, le mobilier (tables-bancs) compte tenu des conditions difficiles dans lesquelles travaillent les enseignants, pour réduire les effectifs pléthoriques dans les salles de classe.
- Construire également les espaces de jeu au sein de ces structures pour permettre l'épanouissement physique et social de ces élèves.
- Recruter le maximum d'enseignants, surtout ceux qui exercent déjà comme maîtresse des parents depuis près de trois ans dans ces écoles et le recrutement des psychologues scolaires s'avère nécessaire.
- Veiller à l'application des textes en vigueur qui visent à attribuer une prime particulière aux enseignants travaillant dans les ZEP. (DSSEF)
- Élaborer un programme éducatif pertinent et souple qui s'appuie sur les principes du design universel.

- Instituer une Journée Nationale de lutte contre l'exclusion scolaire et d'une campagne de sensibilisation afin de remettre en question les stéréotypes collectifs et de proposer les actions concrètes.

5- 4- 2 Directeurs d'école

Aux Directeurs d'école, nous leur suggérons de :

- créer un environnement accueillant pour les enfants réfugiés en annonçant leur arrivée à la rentrée scolaire ou lorsqu'ils arrivent en milieu d'année et en préparant les enseignants et les autres élèves à les accueillir gentiment.
- Assurer autant que faire se peut la formation continue des enseignants afin de leur permettre de s'adapter aux différences des besoins des apprenants.
- Réduire le volume horaire du travail des enseignants qui interviennent dans les classes ayant les enfants à besoins spécifiques de manière à leur permettre d'avoir assez de temps pour chacun de ces élèves.
- Intégrer tout programme de collaboration école-famille-communauté au projet éducatif afin qu'il devienne une priorité de l'école où un membre du groupe d'action devra siéger au sein du conseil d'école afin d'informer et d'échanger sur ce qui se passe au sein du groupe d'action.
- Adopter un processus de partenariat à quatre volets : approche attitudes, atmosphère et actions. Autrement dit, avant de penser à élaborer des activités (actions), il faut développer une approche qui accorde de l'importance aux familles et aux éducateurs comme agents de socialisation à la réussite scolaire, des attitudes que les parents et les éducateurs manifestent à l'égard des uns et des autres et une atmosphère propice à la collaboration.
- Sensibiliser dans le cadre de l'APEE, les parents et les familles qui sont des partenaires importants et dont l'appui est indispensable pour la réussite de l'inclusion scolaire des enfants réfugiés.

5- 4- 3 Enseignants

Il est clair que l'éducation à la résilience n'est possible que si les enseignants sont suffisamment outillés pour répondre aux besoins des enfants réfugiés avec leurs multiples difficultés. Nous suggérons donc de :

- s'informer suffisamment auprès des élèves et de leurs parents, et même auprès des autres adultes de l'école de toutes leurs difficultés afin de mieux orienter leurs actions.

- Encourager le travail en groupe des élèves et organiser eux-mêmes les activités en équipe dans la classe afin de permettre aux élèves autochtones d'accepter leurs camarades réfugiés et d'apprendre avec eux.
- Encourager les autres élèves à aider les enfants réfugiés lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose pendant le cours.
- Sensibiliser les élèves sur certaines valeurs morales, le respect de son prochain par exemple.
- Manifester les qualités telles que sourire aux enfants, être positifs envers eux, les mettre en confiance.
- Encourager les enfants réfugiés à partager leur vécu quotidien et à exprimer leurs difficultés.
- Transformer la salle de classe en un milieu attractif où l'enfant éprouvera toujours le besoin de s'y rendre.
- Les enseignants devraient être de véritables tuteurs de résilience au niveau de leurs pratiques quotidiennes. Ils doivent appliquer si possible une véritable discrimination positive, pratique qui voudrait que soit privilégié l'enfant qui éprouve des difficultés.

5- 4-4 Organisations non gouvernementales

Aux Organisations non gouvernementales, nous suggérons de :

- collaborer avec les pouvoirs publics dans l'intervention des enfants réfugiés afin de mieux cerner les limites de l'action gouvernementale, pour mieux orienter leur action humanitaire auprès des enfants réfugiés.
- Soutenir la formation continue des enseignants en situation d'urgence ou de guerre.
- Mettre sur pied, dans le cadre du service public, un réseau de cellule d'urgence médico-psychologique dans les zones d'accueil des réfugiés, pour la prise en charge psychologique des enfants traumatisés.

5- 4- 5 Parents d'enfants réfugiés

Nous suggérons aux parents d'enfants réfugiés de s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants. Ceci passe par :

- le conseil sur le bien fondé de l'école.
- L'assistance aux réunions des parents d'élèves et d'enseignants, afin d'y poser les différents problèmes que connaissent leurs enfants à l'école et de proposer d'éventuelles pistes de solutions.
- Une franche collaboration avec l'administration et les enseignants

- La création d'une association des parents des enfants réfugiés. Celle-ci leur serviront de cadre d'échange et d'expériences, ce qui leur permettra de tirer profit pour le développement et l'épanouissement de leurs enfants. Ces associations leur fourniront aussi des espaces au sein desquels ils pourront trouver ensemble des pistes de solution et faire des propositions aux pouvoirs publics pour une adaptation réussie de leurs enfants.

5- 4- 6 Élèves réfugiés

Aux élèves réfugiés, les principaux concernés de cette étude, nous recommandons de :

- exprimer les difficultés à leurs enseignants, aux responsables de l'administration de l'école.
- Partager leur expérience avec d'autres élèves et copier l'exemple des autres réfugiés qui réussissent à l'école.
- Participer de manière volontaire aux activités organisées au sein de l'école (théâtre, danse, match de football et autres jeux), afin d'échanger avec les autres et découvrir leurs propres talents.
- Adopter des attitudes positives en étant eux-aussi sociables, ouverts, coopératifs et gentils envers leur entourage.

Le présent chapitre nous a permis de donner une signification aux résultats de notre enquête, et de faire les suggestions pouvant nous conduire ou aboutir à une adaptation réussie des enfants réfugiés à l'école primaire.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de cette étude, il était question de trouver des mécanismes en vue d'améliorer le niveau de formation permanente des enseignants en rapport à la mise en place des pratiques psychopédagogiques afin de pouvoir établir au sein de l'école des relations affective qui pourront aider les enfants réfugiés à dominer leur difficultés et à développer la résilience. Le problème fondamental que nous avons voulu résoudre était celui de l'inadaptation scolaire des enfants réfugiés à l'école primaire. Comme question de recherche, il était question de savoir s'il existe un lien significatif entre l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation scolaire des enfants réfugiés à l'école primaire ? Pour mieux cerner le problème soulevé, cette question a été opérationnalisée en quatre questions spécifiques de recherche :

QS1 Quels aspects de l'attachement de l'enseignant à l'élève a une influence sur le niveau d'adaptation élèves réfugiés à l'école primaire ?

QS2 : Quels sont les éléments de l'établissement des liens affectifs entre les élèves déterminent le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QS3 : Quelle pratique relationnelle entre l'enseignant et les autres adultes de l'école déterminent le niveau d'adaptation des élèves réfugiés à l'école primaire ?

QS4 : Existe t-il un lien significatif de l'enseignant avec les parents et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire ?

De multiples recherches visant à favoriser la résilience et partant, l'adaptation chez les enfants après la guerre ont été parcourues. Le but de notre travail n'était pas d'aller à l'encontre de leurs résultats, mais de donner une autre orientation de la même préoccupation. La théorie de l'attachement, la théorie éco systémique nous ont servi de grille de lecture.

S'inscrivant dans le cadre d'une recherche à la fois qualitative et quantitative, nous avons, à l'aide d'un questionnaire et d'une grille d'entretien collecté les données auprès de 38 enseignants et 4 directeurs d'écoles respectivement qui sont chargés d'encadrer les enfants réfugiés dans les écoles publiques de Garoua-boulai. Les 38 enseignants ont été sélectionnés par l'échantillonnage exhaustif. À cet effet, le khi-deux comme outil statistique, nous a aidé à établir le lien entre les différentes variables dans le but de voir si les pratiques psychopédagogiques des enseignants étaient fortement liées à l'inadaptation constatée chez les enfants réfugiés dans les écoles primaires publiques de Garoua-boulai.

Nous avons tout au long de notre étude noté que plusieurs facteurs déterminent la résilience scolaire des enfants réfugiés dans le cycle primaire. Ils peuvent être soit psycho-affectif, sociaux, relationnels, parentale.

En prenant en compte ces facteurs, nous avons posé comme hypothèse générale qu'il existe un lien significatif entre l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons formulé quatre hypothèses de recherche à savoir :

HR1 : La disponibilité émotionnelle de l'enseignant a une influence sur le niveau d'adaptation scolaire des élèves réfugiés à l'école primaire.

HR2 : La mise en place des activités de groupe par l'enseignant détermine le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

HR3 : La recherche de l'information et de la formation sur les élèves réfugiés est liée à leur adaptation à l'école primaire.

HR4 : L'organisation des rencontres entre parents et enseignants détermine le niveau d'adaptation des enfants réfugiés à l'école primaire.

Les quatre hypothèses de recherche ont été confirmées. Ce qui signifie qu'il existe une relation significative entre l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation scolaire des enfants réfugiés à l'école primaire.

Etant donné que les enfants de la tranche d'âge qui vont à l'école primaire constituent une population d'enfants délicats, ceux là qui ont subi des traumatismes, et qui ont besoin des personnes bien préparées à leur remonter le moral, nous nous sommes rendus compte que les enseignants qui sont les principaux acteurs dans l'accueil de ces enfants réfugiés, n'étaient pas suffisamment préparés à le faire ou encore, comme prévoit le DSSEF (2013-2020), ils n'ont pas suivi une formation continue devant les équiper à l'accueil de ces enfants et les conditions dans lesquelles ils travaillent ne les facilitent pas la tâche pour se donner le temps de les suivre, d'où l'incapacité de ces enfants à s'adapter à l'école.

Pour amener les élèves réfugiés à profiter au maximum de l'opportunité que leur offrent les pouvoirs publics du pays d'accueil et les organismes internationaux d'accéder à l'école, il faut qu'il y ait une véritable sensibilisation de leur part, par les tuteurs de résilience qui ne sont d'autres personnes que les enseignants qui les encadrent, ceux-ci, ayant suffisamment reçu une formation continue en la matière, qui chercheront à établir des relations d'attachement dans l'écosystème de ces enfants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ajdukovic, M., & Ajdukovic, D. (1998). *Impact of displacement on the psychological well being of refugee children*. International Review of psychiatry (10 (3), 180-195.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitative des organisations, une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Presse de l'Université du Québec. 213 pp.
- Anaut, M. (2005). *La résilience, Surmonter les traumatismes*. Paris : Armand colin, Psychologie 128 P.
- Ardoine, J. (2005). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoine, J. (1999). *La complexité revisitée pratiques d formation-Analyses n°39 P.1-7*
- Avanzini, G. (1996). Postface, *Médiation éducative et éducabilité cognitive*. Autour du PEI. Chronique sociale .
- Beauté, J. (2004). *Courant de la pédagogie*. France : 5^e édition la Chronique sociale. 191 P.
- Bentolila, A. (1997). *L'école et ses maîtres*. Actes VII. ISBN : Éditions Nathan. 155 P.
- Bier, B. (2010). *Politiques de jeunesse éducatives*. Paris : l'harmattan 124 P.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Nathan-Labor. P. 73 à 75
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF réédition.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF, collection « psychologied'aujourd'hui ».
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge. MA : Harvard UniversityPress.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. « éducation et didactique vol 3 (29-48 p.)-<http://educationdidactique>. Revues.org/543 (consulté le 24 novembre 2015).
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod
- Champy, P. Étévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : édition Nathan. 1097 P.

- Cyrulnik, B. (2000). *La résilience ou le ressort intime*, in J.-P. Pourtois et H. Desmet. Relation familiale et résilience. Paris : l'harmattan.
- Dalbera, C. (1995). *Intégrer des activités pratiques à son enseignement*. Québec : édition Hurtubise HMH. 79 P.
- Déclaration du Haut Commissariat pour les Réfugiés. (2014). [http. // www. Unhcr.fr/52bbeac40.html](http://www.unhcr.fr/52bbeac40.html) ; consulté le 15/02/2016.
- [http://www.unhcr.ch/evenement/journée-mondiale-des-refugies.html ? L=1](http://www.unhcr.ch/evenement/journée-mondiale-des-refugies.html?L=1)
- <http://lionel.mesnard.free.fr>
- Delange, M. (2008). *La résilience familiale* ; Paris : Odile Jacob. 286 P.
- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire, thèse de Doctorat en psychopédagogie. Québec : université de Laval.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). *Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire*. Revue scientifique de l'éducation. 30 ; 2. P. 411-434.
- Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF 167 P.
- Drevillon, L. (1980). *Pratiques pédagogiques et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Les nouvelles approches pédagogiques pour demain, Hachette, pédagogie pour demain.
- Egeland, B., Carlson, F. & Sroufe, L. A. (1993). *Resilience as process-Development and psychopathology*: 5(4). 517-528.
- Englander, H. (2005). *Résilience dans les situations extrêmes*. Support de l'héritage culturel, in H. Desmet et J.- P. Pourtois(dirs), culture et bienveillance. Bruxelles : De Boeck.
- Feuerstein. R. (2005), *Conférence sous l'égide du Ministère de l'éducation Nationale*, Paris Sorbonne le 21 avril.
- Fonkoua, P. (Sous la direction), (2008). *Processus d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires au Cameroun*. Academia Africana (Centre de Recherche et de Culture Africaine) 270 P.
- Fonkoua, P. (2006). *Quelle future pour l'éducation*. France : Harmattan. 203 P.
- Freitas, A. L. & Downey, G. (1998). *Resilience. A dynamic perspective*. International journal of Behavioral Development. 22(2). 263-285.
- Gilbert, R. (1973). *Les idées actuelles en Pédagogie*. France : Édition du Centurion.
- Grawitz, M. (1989). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Hadji, C. (1991). *Innover pour réussir*. Paris ESF édition. 194 P.

- Kousse togue Koude, R. (2013). *Études interculturelles : Actes du Colloque international*. France : Chaire de l'UNESCO de l'Université Catholique de Lyon. 133 P.
- Kayitese. B. (2006). *Facteurs de résilience scolaire chez les orphelins rescapés du génocide qui vivent seuls dans les ménages au Rwanda*. Association TUBEHO. Université du Québec À Trois Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en éducation
- La Convention Relative au Statut des Réfugiés. (1951).
- La Convention relative aux droits de l'enfant. (1989). Article 1^{er}.
- Lecomte, J. (2004). *Les enseignants, tuteurs potentiels de résilience*, le journal des psychologues, 2, 16, avril, p. 25-29
- Manciaux, B. (2001). *La résilience aujourd'hui*, in Gabel, M., Jésus F. , et Manciaux, M. Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels, Paris Fleurus, p. 321.
- Mimche, H. Kom, D. Fomekon, F. Meli, V. (2006). *Le droit à l'éducation : quelles effectivités pour les réfugiés au Cameroun ?*
- Meirieu, P. (1995). *L'école, mode d'emploi « les méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Mpayimana, P. (2013). *L'enfant réfugié en Africain, son droit à l'éducation au Gabon*. Enfance éducation et société. Paris : harmattan. 190 P.
- Muchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. 3^{ème} édition.
- Ngbwa, V. (2008). *Les antécédents familiaux et refus scolaire dans Fonkoua*, P. Processus d'intégration scolaire des enfants en difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Academia Africana : Centre de Recherches et de Culture Africaines). P 69- 80
- Peretti, A. (1991). *Organiser des formations*, Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences*. Issy- les Moulineaux Cedex : ESF éditeur. 205 P.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur 207 P.
- Pourtois, J.-P. &Desmet, H. (2004). *L'Éducation implicite*, Paris : PUF, « Éducation et Formation »
- Programme famille école communauté réussir ensemble, (2007) et adaptée de la définition du conseil supérieur de l'éducation, l'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire. Québec, CSE, 1998. P. 15
- Postic, M. De Ketele, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF. 311 P.

- Royal, F. Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation psychologie cognitive*. Paris : 6^e édition. ESF 420 P.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Roegiers, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : 2^e édition De Boeck. 304 P.
- Rohen, A. Minako, M. Graham, L. (2012). *Exclusion scolaire et moyen d'inclusion au cycle primaire à Madagascar*. Madagascar : Édition Daniel Timmer, Dia styvanley. 156 P.
- Sharach, J. (2014). *Les réfugiés Afghan accèdent à l'éducation en Iran*.
- Sshore, A. N. (2003). *Affect Regulation and the Repair of the Self*, w.w. Norton & company.
- Simon, J. (2005). *Pour un dialogue réussi, enseignant/parent/enseignant. le médiateur*. www.education.gouv.fr/mediateur.
- Structure de buts, relation enseignants élèves et adaptation scolaire D des élèves. (Google scholar recherche avancée) (2006). 155 P.
- Terrisse, B. & Larose, F. (2003). *L'intervention socio éducative précoce auprès de la famille, In Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports (dir). Actes du colloque « Difficulté d'apprendre, difficulté d'enseigner »*. Luxembourg (Grand-Duché) : Ministère de l'Éducation Nationale, de la formation Professionnelle et de Sports. Document télé accessible en formation. PDF à http://www.script.lu/activimo/conferences_difficulte_apprendre/conference_difficulte_apprendre_terrisse_texte-continu.pdf.
- Terrisse, B., Larose, F. & Lefebvre, M. L. (2001). *La résilience : facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant*. Cahiers du centre de recherche du jeune enfant. Cahiers du centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, 16, 129-172 (no thématique, École, famille : quelles médiation ?)
- Terrisse, B., Lefebvre, M. L., Larose, F. & Martinet, M. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieux socio économiquement faibles*. Rapport final de recherche présenté au conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention n°26-77 095. Montréal : UQAM. Département des sciences de l'éducation.
- Terrisse, B. (2000). *The resilient child : theoretical perspectives and review of the literature*. Ottawa, ON : Conseil des ministres de l'éducation du Canada. Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium (PCERA 2000). Simon Goldberg Conference Center, 6-7 Avril 2000. http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium_2000.

Terrisse, B., Larose, F. & Lefebvre, M. L. (1998). *L'évaluation des facteurs de risque et de protection dans la famille* : développement et validation du questionnaire sur l'environnement familial. *La revue internationale de l'éducation familiale, recherches et interventions*, 2(2), 39-62.

Tyler, K., & Jones, B. D. (2000). *Implementing the ecosystem approach to changing chronic problem behaviour in schools*. *Educational psychology*, 20 (1), 85-98.

UNESCO VI Ed. (2010 / 11/ World on Education Données mondiales de l'éducation.

UNHCR. (2001). *Manuel des situations d'urgences*. Genève : Deuxième édition. 426 P.

UNHCR. (1951). *La Convention relative aux statuts des réfugiés*.



ANNEXES

- 1- Attestation de Recherche du Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale
- 2- Autorisation de Recherche de l'Inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Garoua- Boulai
- 3- Le Questionnaire adressé aux enseignants
- 4- Le Guide d'Entretien auprès des Directeurs d'École
- 5- Le Khi-deux

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES »

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative,

Atteste que Mme **NDJIP KWEDI Catherine**.

Inscrite sous le matricule **06L770** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du **Master 2** sur le thème : « **Prise en charge éducative des enfants réfugiés par le HCR et l'UNICEF : cas des enfants réfugiés centrafricains du camp de Gabo Badjere à l'Est du Cameroun** ».

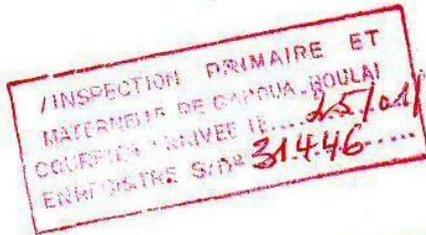
En foi de quoi cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le **APR 20 2015**

Le Coordonnateur de l'URFD


Pierre FONKOUA

MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE
DELEGATION REGIONALE DE L'EST
DELAGATION DEPARTEMENTALE DU LOM ET DJEREM
INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE BASE DE GAROUA BOULAI



AUTORISATION DE RECHERCHE

Motokouendj Maximin

Je soussigné..... **I.P.E.G - Classe Exceptionnelle**

Inspecteur d'arrondissement de l'éducation de base de Garoua Boulai ;

Autorise Mme **NDJIP KWEDI Cathérine**,

A avoir accès dans les écoles de ma circonscription de compétence, pour ses travaux de recherche relatifs à la rédaction de son mémoire de Master 2 dont le thème est intitulé « **Prise en charge éducative des enfants réfugiés par le HCR et l'UNICEF : camp des enfants réfugiés centrafricains à l'Est du Cameroun** ».

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

2 5 JAN 2016

Fait à Garoua-Boulai, le.....



Motokouendj Maximin
I.P.E.G - Classe Exceptionnelle

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation en master 2 en sciences de l'éducation, nous menons une recherche sur l'éducation à la résilience et l'adaptation scolaire des enfants réfugiés à l'école primaire. Pour cela, nous sollicitons votre contribution en tant que personne ressource pour nous fournir des informations qui serviront à bien mener cette étude. Nous vous rassurons de conserver dans la stricte confidentialité et l'anonymat des informations qui n'ont qu'une finalité académique.

Merci d'avance pour votre collaboration.

I- Identification

1-École -----

2- Sexe : Masculin Féminin

3- Statut professionnel

IEMP IC

4- Expérience professionnelle

1- 5 ans 5- 10 ans 10- 15 ans 15 et plus

II- Niveau d'adaptation des enfants réfugiés

5- Appréciation du niveau de réussite des enfants réfugiés

Niveau bas : en deçà de 50 % Niveau moyen : 50- 60 % Niveau élevé : 60 %

6- Appréciation du niveau de fréquentation des enfants réfugiés :

Niveau bas : En deçà de 50 %

Niveau moyen : 50 %- 60 %

Niveau élevé : 60%et plus

7- Comportement observé chez les enfants réfugiés à l'école

a) repli sur soi : b) retard répété

c) violence physique :

d) problème d'attention en classe :

e) absentéisme :

8- Ces enfants réfugiés demandent-ils de l'aide quand ils font face aux difficultés ?

Toujours parfois jamais

9- Comment appréciez-vous le niveau d'adaptation des enfants réfugiés dans votre école ?

Niveau d'adaptation faible Niveau d'adaptation moyen niveau élevé d'adaptation

Pourquoi ?.....

des liens affectifs entre les enfants réfugiés et les autres élèves de l'école ?

Très insatisfait moyennement satisfait très satisfait

Pourquoi ?.....

V- La recherche de l'information et de la formation vers les autres adultes

23- je trouve les renseignements sur le pays d'origine de l'élève ainsi que sur les valeurs culturelles et religieuses. Toujours parfois jamais

24- je fais des recherches pour connaître quelques mots de la langue maternelle de ces élèves réfugiés. Toujours parfois jamais

25- je m'assure de fournir l'information pertinente à mes collègues pouvant éclairer le comportement d'un élève. Toujours parfois jamais

26- je participe aux rencontres d'information sur les enfants ayant vécu des traumatismes et demande à la direction d'organiser du perfectionnement professionnel.

Toujours parfois jamais

27- A votre avis quel est votre degré de satisfaction à l'égard de la communication qui existe entre l'enseignant et les autres intervenants de l'école à la quête des solutions aux difficultés des enfants réfugiés ?

Très insatisfait moyennement satisfait très satisfait

Pourquoi ?-----

VI- Organisation des rencontres entre parents et enseignants

28-les parents se rapprochent-ils de vous quand leurs enfants ont des difficultés quelconques ?.

Toujours parfois jamais

29- j'organise des rencontres face à face avec les parents à l'école pour leur parler des progrès de leurs enfants ou de leurs difficultés ou pour des conseils pratiques.

Toujours parfois jamais

30- je rencontre des obstacles relatifs à la communication avec les parents.

Toujours parfois jamais

Pourquoi ?

31- les parents sont impliqués à la prise de décision à l'école.

Toujours parfois jamais

32- Quel est votre degré de satisfaction à l'égard de la relation entre l'enseignant et les parents d'enfants réfugiés ?

Très insatisfait moyennement satisfait très satisfait

Pourquoi ?-----

Guide d'entretien auprès des directeurs d'école

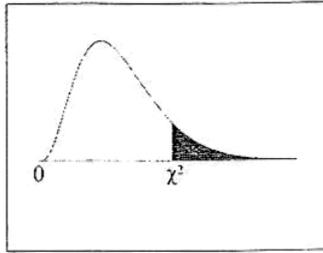
Dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation de master 2 en sciences de l'éducation, nous menons une recherche sur l'éducation à la résilience et le niveau d'adaptation scolaire des enfants réfugiés. Nous vous garantissons de la confidentialité des informations qui n'ont qu'un but académique.

I- Identification

- 1- École -----
- 2- Sexe : Masculin Féminin
- 3- Grade IEMP IC MP
- 4- Ancienneté - 5 ans 5- 10 ans 10- 15 ans 15 et plus

II- Éléments du fonctionnement de l'administration scolaire dans le processus de résilience

- 1- J'aimerais que vous me parliez de votre expérience en tant que directeur vivant l'inclusion scolaire des enfants réfugiés.
- 2- Quelles actions concrètes avez-vous mis sur pied pour venir en aide aux enfants réfugiés qui manifestent les comportements d'inadaptation ?
- 3- Quelles sont les activités mises sur pied à l'école pour permettre aux enfants de se divertir pendant les heures de pause et de récréation? Est-ce que tous ces enfants y participent-ils,
- 4- Êtes vous au courant des difficultés qu'ont les enfants réfugiés centrafricains et quelles stratégies l'école utilise pour les aider à ne plus être absents ou à ne plus être en retard ?
- 5- Organisez- vous des réunions de formation pour aider les enseignants à être proches des enfants réfugiés afin de comprendre leurs problèmes et à pouvoir les aider ?
- 6- Recevez- vous souvent certains de ces enfants réfugiés dans votre bureau pour quelques plaintes que ce soit ?
- 7- Quelles actions concrètes avez-vous mises sur pied pour développer l'esprit d'entraide entre les enfants autochtones et les enfants réfugiés au sein de l'école?
- 8- Avez-vous l'habitude d'organiser les rencontres avec les parents d'enfants réfugiés centrafricains pour discuter des difficultés auxquelles leurs enfants font face ?
- 9- Quel est votre degré de satisfaction à l'égard du soutien qui vous est offert par les intervenants du milieu scolaire aux enfants réfugiés qui éprouvent des difficultés d'adaptation ?
- 10- Quelles sont vos suggestions pour que l'école puisse mettre en place des pratiques résilientes pouvant aider les enfants réfugiés à s'adapter ?



The shaded area is equal to α for $\chi^2 = \chi^2_{\alpha}$.

df	$\chi^2_{.995}$	$\chi^2_{.990}$	$\chi^2_{.975}$	$\chi^2_{.950}$	$\chi^2_{.900}$	$\chi^2_{.100}$	$\chi^2_{.050}$	$\chi^2_{.025}$	$\chi^2_{.010}$	$\chi^2_{.005}$
1	0.000	0.000	0.001	0.004	0.016	2.706	3.841	5.024	6.635	7.879
2	0.010	0.020	0.051	0.103	0.211	4.605	5.991	7.378	9.210	10.597
3	0.072	0.115	0.216	0.352	0.584	6.251	7.815	9.348	11.345	12.838
4	0.207	0.297	0.484	0.711	1.064	7.779	9.488	11.143	13.277	14.860
5	0.412	0.554	0.831	1.145	1.610	9.236	11.070	12.833	15.086	16.750
6	0.676	0.872	1.237	1.635	2.204	10.645	12.592	14.449	16.812	18.548
7	0.989	1.239	1.690	2.167	2.833	12.017	14.067	16.013	18.475	20.278
8	1.344	1.646	2.180	2.733	3.490	13.362	15.507	17.535	20.090	21.955
9	1.735	2.088	2.700	3.325	4.168	14.684	16.919	19.023	21.666	23.589
10	2.156	2.558	3.247	3.940	4.865	15.987	18.307	20.483	23.209	25.188
11	2.603	3.053	3.816	4.575	5.578	17.275	19.675	21.920	24.725	26.757
12	3.074	3.571	4.404	5.226	6.304	18.549	21.026	23.337	26.217	28.300
13	3.565	4.107	5.009	5.892	7.042	19.812	22.362	24.736	27.688	29.819
14	4.075	4.660	5.629	6.571	7.790	21.064	23.685	26.119	29.141	31.319
15	4.601	5.229	6.262	7.261	8.547	22.307	24.996	27.488	30.578	32.801
16	5.142	5.812	6.908	7.962	9.312	23.542	26.296	28.845	32.000	34.267
17	5.697	6.408	7.564	8.672	10.085	24.769	27.587	30.191	33.409	35.718
18	6.265	7.015	8.231	9.390	10.865	25.989	28.869	31.526	34.805	37.156
19	6.844	7.633	8.907	10.117	11.651	27.204	30.144	32.852	36.191	38.582
20	7.434	8.260	9.591	10.851	12.443	28.412	31.410	34.170	37.566	39.997
21	8.034	8.897	10.283	11.591	13.240	29.615	32.671	35.479	38.932	41.401
22	8.643	9.542	10.982	12.338	14.041	30.813	33.924	36.781	40.289	42.796
23	9.260	10.196	11.689	13.091	14.848	32.007	35.172	38.076	41.638	44.181
24	9.886	10.856	12.401	13.848	15.659	33.196	36.415	39.364	42.980	45.559
25	10.520	11.524	13.120	14.611	16.473	34.382	37.652	40.646	44.314	46.928
26	11.160	12.198	13.844	15.379	17.292	35.563	38.885	41.923	45.642	48.290
27	11.808	12.879	14.573	16.151	18.114	36.741	40.113	43.195	46.963	49.645
28	12.461	13.565	15.308	16.928	18.939	37.916	41.337	44.461	48.278	50.993
29	13.121	14.256	16.047	17.708	19.768	39.087	42.557	45.722	49.588	52.336
30	13.787	14.953	16.791	18.493	20.599	40.256	43.773	46.979	50.892	53.672
40	20.707	22.164	24.433	26.509	29.051	51.805	55.758	59.342	63.691	66.766
50	27.991	29.707	32.357	34.764	37.689	63.167	67.505	71.420	76.154	79.490
60	35.534	37.485	40.482	43.188	46.459	74.397	79.082	83.298	88.379	91.952
70	43.275	45.442	48.758	51.739	55.329	85.527	90.531	95.023	100.425	104.215
80	51.172	53.540	57.153	60.391	64.278	96.578	101.879	106.629	112.329	116.321
90	59.196	61.754	65.647	69.126	73.291	107.565	113.145	118.136	124.116	128.299
100	67.328	70.065	74.222	77.929	82.358	118.498	124.342	129.561	135.807	140.169

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES DIAGRAMMES.....	viii
LISTE DES SIGNES ET ABRÉVIATIONS	ix
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
1- 1 <i>Contexte de l'étude.....</i>	<i>6</i>
1 - 2 <i>Formulation et position du problème.....</i>	<i>11</i>
1- 3 <i>Question de recherche.....</i>	<i>17</i>
1-3-1 <i>Question principale de recherche:</i>	<i>17</i>
1-3-2 <i>Questions spécifiques.....</i>	<i>18</i>
1- 4 <i>Les Objectifs de l'étude.....</i>	<i>18</i>
1- 4- 1 <i>Objectif général.....</i>	<i>18</i>
1- 4-2 <i>Objectifs spécifiques.</i>	<i>18</i>
1- 5 <i>Intérêt de l'étude.....</i>	<i>19</i>
1- 5-1 <i>Intérêt scientifique.....</i>	<i>19</i>
1- 5- 2 <i>Intérêt social</i>	<i>19</i>
1- 5- 3 <i>Intérêt personnel</i>	<i>19</i>
1-6 <i>Délimitation de l'étude.....</i>	<i>20</i>
1- 6- 1 <i>Sur le plan théorique,</i>	<i>20</i>
1- 6- 2 <i>Sur le plan géographique.....</i>	<i>20</i>
1- 6- 3 <i>Sur le plan temporaire,</i>	<i>20</i>
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET.....	21
2-1- <i>Définition des concepts.....</i>	<i>21</i>
2-1-1 <i>Éducation à la résilience</i>	<i>21</i>

2-1- 2Éducation inclusive	23
2-1-3 Besoins éducatifs spéciaux.....	23
2-1- 4 Adaptation scolaire	24
2-1-5 École primaire.....	24
2-1- 6 Enfant réfugié.....	25
2-1-7 Lien affectif.....	26
2-2- <i>Revue de la littérature</i>	27
2- 2- 1 La Question des réfugiés	27
2- 2- 1- 1 Les Conventions sur les réfugiés	27
2- 2- 1- 2 Les réfugiés dans le monde.....	28
2- 2- 1- 3 Les réfugiés en Afrique Sub-saharienne	28
2- 2- 1- 4 L'intervention du HCR dans la question des réfugiées : Manuel des situations d'urgence.....	29
2- 2- 1- 5 L'effectivité du droit à l'éducation pour les réfugiés au Cameroun.....	31
2- 2- 2 L'inclusion scolaire.....	33
2- 2- 2- 1 La pédagogie de l'inclusion	33
2- 2- 2- 2 Inclusion et intégration scolaire.....	34
2- 2- 2- 3 Buts de l'éducation inclusive.....	36
2- 2- 3 L'éducation à la résilience	38
2-2-3-1 Origine du concept de résilience.....	38
2- 2- 3- 2 Tuteur de résilience.....	39
2- 2- 3- 3 Résilience comme capacité d'adaptation	46
2- 2- 3- 4 Facteurs individuels	46
2- 2- 3- 5 Facteurs extrafamiliaux.....	47
2- 2- 3- 6 L'école : un lieu où la résilience peut se produire.....	49
2- 2- 3- 7 Liens école-famille et résilience scolaire.....	52
2-2- 3- 8 Relation enseignant-élève et adaptation scolaire	55
2- 3 <i>Les théories explicatives</i>	57
2- 3- 1 La théorie de l'attachement	58
2- 3- 1-1 Fondements de la théorie de l'attachement.....	58
2- 3- 1-2 Qu'est ce que l'attachement ?.....	60
2- 3- 1- 3 Les comportements d'attachement	61
2- 3-1- 4 Les signaux de détresse qui activent l'attachement.....	63
2- 3- 1-5 L'attachement : un plus pour le développement de l'enfant.....	65
2- 3-1-6 La notion de base de sécurité dans l'attachement	65
2- 3-1-7 Les phases de l'attachement.....	66
2- 3-1-8 Les types d'attachement et attitudes parentales.....	67
8- 1 L'attachement Secure.....	67
8-2 L'attachement inséure	68
8- 3 L'attachement inséure évitant ou anxieux évitant	68
8- 4 L'attachement inséure résistant ou anxieux résistant ou ambivalent.....	68
8- 5 L'attachement insécurisé désorganisé	69
2- 3-1-9 Éléments pour développer l'attachement Secure	69
2-3-2 La théorie éco systémique.....	71
1- Le modèle éco systémique de Bronfenbrenner (1979)	72
2- Un partenariat en faveur de la mobilisation des communautés selon l'approche éco-systémique.	73
2-1 Un partenariat au service de la transformation des pratiques.....	73

2-2 L'approche éco systémique	73
2-3 La communauté éducative locale.....	74
2-4 La collaboration enfant- famille-communauté.....	74
2-5 Des facteurs de protection pour guider l'action	74
2-4 Formulation et précision des hypothèses de recherche	75
2- 4- 1 Hypothèse générale	76
2- 4- 2 Les hypothèses opérationnelles.....	76
2-5 Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale.....	76
2-5- 1 La variable dépendante	76
2-5- 2 Les variables indépendantes.....	76
2-6 La structuration logique de l'hypothèse générale. (Tableau synoptique) ..	78
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	82
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	83
3- 1 Le type de recherche.....	83
3- 2 Présentation du site de l'étude.....	84
3- 3 Population de l'étude	85
3- 3- 1 Population cible.....	85
3- 3- 2 Population accessible.....	86
3- 4 Échantillon et technique d'échantillonnage.....	86
3- 4- 1 Techniques d'échantillonnage	86
3- 4- 2 Échantillon.....	87
3- 5 Pré- enquête	87
3- 6 Instrument de collecte des données	88
3- 6- 1 Le questionnaire	88
3- 6- 2 L'entretien	90
3-6-2-1 Le protocole d'entretien et justification.....	90
3-6-2-2 Le cadre des entretiens.....	90
3-6-2-3 Passation des entretiens	91
3-6-4 Procédure de collecte des données : L'enquête	91
3-6-5 Méthodes de traitement et d'analyse des données.....	91
TROISIEME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	97
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	98
4-1 Présentation des résultats du questionnaire adressé aux enseignants	98
4-2 Présentation des résultats des entretiens avec les directeurs d'école	116
4-3 Vérification des hypothèses	122
Hypothèse de recherche 1	122
Hypothèse de recherche 2	124
Hypothèse de recherche 3	126
Hypothèse de recherche 4.....	128
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS.....	132
5-1 Rappel des hypothèses de recherche (HR1)	132
5- 2 Interprétation des résultats	132
Hypothèse de recherche 1	132
Hypothèse de recherche 2	136
Hypothèse de recherche 3	138
Hypothèse de recherche 4	140
5-3 Les limites de l'étude.....	142

5- 4 Suggestions	144
5- 4-1 Pouvoirs publics.....	144
5- 4- 2 Directeurs d'école.....	145
5- 4- 3 Enseignants.....	145
5- 4-4 Organisations non gouvernementales.....	146
5- 4- 5 Parents d'enfants réfugiés.....	146
5- 4- 6 Élèves réfugiés.....	147
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	148
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	151
ANNEXES	156