

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) EN « SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF  
EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

### Sciences de l'Éducation

## QUALITÉ DU CADRE ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ CHEZ L'ADOLESCENT REFUGIÉ AU CAMEROUN

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de  
Master en Sciences de  
l'Éducation et Ingénierie éducatives

Par : **EVINDI VENANCE MAJOLIE**

Licenciée en Psychologie

Sous la direction de

**André EMTCHEU**

**Professeur des Universités**

**Vandelin MGBWA**

**Chargé de Cours**

Année Académique : 2014-2015



# SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THÉORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE.....	6
1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE.....	6
1.2. OBJET DE L'ÉTUDE .....	10
1.3. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE .....	10
1.4. PROBLÉMATIQUE SPECIFIQUE DE L'ÉTUDE .....	11
1.5. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	13
1.6. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE .....	14
1.7. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	14
1.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....	15
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS DE L'ETUDE .....	18
2.1. REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	18
2.2. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS DE L'ETUDE.....	47
CHAPITRE 3 : FONDEMENT THEORIQUE.....	53
3.1. LA THÉORIE DU CADRE DE KAËS .....	53
3.2. LE MOI-PEAU DE DIDIER ANZIEU .....	56
3.3. POINT DE VUE DE KUNNEN ET BOSMA (2001) .....	58
3.4. PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE .....	63
DEUXIÈME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	67
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE .....	68
4.1. TYPE DE RECHERCHE.....	68
4.2. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE .....	69

4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	69
4.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON .....	70
4.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES .....	71
4.6. TECHNIQUES D'ANALYSE .....	78
4.7. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES .....	80
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	81
5.1. PRÉSENTATION DE L'HISTOIRE DE VIE DES CAS .....	81
5.2. ANALYSE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS .....	85
5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES .....	90
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES .....	95
6.1-RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES .....	95
6.2. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES.....	97
6.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	99
6.4. PERSPECTIVES .....	106
CONCLUSION .....	117
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121
ANNEXES.....	126
TABLE DES MATIÈRES .....	140

À

Mes enfants :

Russell, Erton, Bryan.

## REMERCIEMENTS

De nombreux encadreurs, enseignants, proches et amis nous ont apporté leur soutien et leur précieuse contribution pour la réalisation de ce mémoire. C'est pourquoi nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé à mettre sur pied ce travail. Qu'il nous plaise en tout premier lieu de témoigner notre reconnaissance au Professeur André Emtcheu et au Docteur Vandelin Mgbwa pour avoir accepté de diriger ce mémoire.

Nous exprimons également notre reconnaissance au professeur Valentin Nga Ndong, le Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale (CRFD), au professeur Pierre Fonkoua, le Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative et à tous nos enseignants de l'URFD pour leur contribution à notre formation.

Nos remerciements vont également aux personnes ci-après :

- à monsieur Ebodé Pie Désiré, notre délégué de promotion, qui a toujours sacrifié de son temps pour nous rendre service tout au long de notre formation ;

- à Madame Rosine Djoumessi, responsable départemental du projet Plan Cameroun chargé de l'enseignement secondaire, qui nous a permis de collecter les données auprès des jeunes réfugiés ;

- à certains de nos enseignants notamment, Dr André Wamba et Dr Adeline Douanla dont les échanges nous ont permis d'enrichir ce travail ;

- à certains de nos aînés, notamment, monsieur Onana Pierre et camarades, notamment, Makohe Amos qui ont relu ce mémoire, Nyangono Pulchérie et Tchamda Berline dont la compagnie nous a permis de surmonter certaines difficultés liées à la mise sur pied de ce mémoire ;

- à madame Leake Nelly Flora qui a bien voulu traduire le résumé de ce mémoire et Fangmegni Wandji Fidèle qui en a effectué la mise en forme.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

- ACF** : Action Contre la Faim
- AHA** : African Humanitarian Action
- ALUF** : Acuerdo de Licencia de Usuario Final (accord de licence de l'utilisateur final)
- C.O** : Conseiller d'Orientation
- HCR** : Haut-Commissariat pour les réfugiés
- IOM** : Organisation Internationale pour la Migration
- MSF** : Médecin Sans Frontière
- ONG** : Organisations Non Gouvernementales
- UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
- UNHCR** : Haut-commissariat des nations unies pour les réfugiés
- UNWOMEN** : Organisation des nations unies pour les femmes
- URFD** : Unité de recherche et de formation doctorale
- WFP** : World Food Programme (Programme Alimentaire Mondial)

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

### Tableaux :

Tableau 1: chiffres prévisionnels du HCR pour le Cameroun, années 2013-2015.....	8
Tableau 3 : Arbre thématique de la fonction cadre.....	85
Tableau 4 : Arbre thématique de la fonction de conteneur .....	88
Tableau 5 : Arbre thématique de la fonction transitionnelle .....	89
Tableau 6 :Construction de l'identité chez l'adolescent réfugié .....	93

### Figures:

Figure 1 : Les transactions Personne-Contexte (T1 = Temps 1, T2 = Temps 2, P = Personne, C = Contexte, F = Accord.....	59
Figure 2 : Modèle conceptuel du développement de l'identité,(Kunnen et Bosma 2001, p.263). .....	61
Figure 3 : Les modes d'organisation des adolescents réfugiés dans le nouveau cadre.....	109
Figure 4 : L'interactivité des projets en institution .....	110

## RÉSUMÉ

Cette étude porte sur la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié dans son environnement d'accueil. Elle vise à comprendre comment la mise en application des fonctions du cadre favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. En effet l'adolescent réfugié est un sujet exposé, l'exposition, dans notre contexte étant une acculturation brutale qui rend compte de la vulnérabilité spécifique du sujet. Ainsi nous avons posé la question de recherche suivante : quelles sont les fonctions du cadre qui favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ? Pour répondre à cette question principale de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : les fonctions du cadre favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. On comprend dès lors que la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle favoriseraient la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. Pour traiter de la pertinence de ce sujet, nous avons d'une part exposé des travaux sur le cadre, les travaux sur la construction de l'identité et les travaux sur l'adolescent réfugié et, d'autre part traité des théories inhérentes à cette étude. Pour cerner le problème dans toutes ses dimensions, l'étude s'est inscrite dans le paradigme compréhensif à partir d'un devis qualitatif. Les données ont été collectées auprès de deux sujets, une fille et un garçon âgés de 12 et 14 ans, identifiés dans un lycée de la ville de Yaoundé. Les données collectées et traitées par l'analyse des contenus thématiques font état des troubles d'identité auxquelles les sujets font face pour s'adapter à l'école. Nous sommes parvenus aux résultats suivants :

-les sujets adoptent un comportement adaptateur, ils subissent une assimilation à l'opposition radicale du dominant.

- Les sujets laissent transparaître un manque d'autonomie
- Les sujets sont rebelles .Ce rejet se traduit par un comportement de rigidité.
- Les sujets sont coincés par les idéaux de la culture de la société d'accueil

Les mots clés sont : le cadre, l'identité et l'adolescent réfugié.

## ABSTRACT

This study answers the following research question: how does the quality of the environment enhance the construction of the adolescent refugee? The adolescent refugee is an exposed subject, exposition in our context is a brutal acculturation that lead to the specific vulnerability of the subject. The acculturation setting is likened to the individual separation process that has to be built or, acculturation which is the lost of cultural identity could favour a rebirth or, in a disfunctioning case, the failure of the individual separation process. The adolescent refugee's identity takes a double polarity, a transcultural identity. On the reverse of this risk, gaps are caused and become the maker, but poorly filled which over determines exposure. The main objective of this research is to understand how the quality of the environment favours the building up of the adolescent refugee's identity. In order to come to a result (our objective) a semi directive interview was carried out on boys and girls of the secondary school aged between 12 and 14 years. The gotten information is then treated by the analysis of the contained material corresponding to the Freudian model made it possible to conclude that the quality of the environment could have a good have a good impact on the good development of the adolescent refugee identity. It is therefore an evidence that the environment function, the container function and the transitional function contribute to the build-up of the adolescent refugee identity. In order to arrive at this result, the study was based on the comprehensive realm taken from two subjects, a boy and a girl from a government high school in Yaounde aged between 12 and 14 years. The collected information that is later treated by the analysis of thematic containers brings out the difficulties the subjects encounter to adapt in school. The used strategies displayed by the subjects mostly reveal the assigned identity and the desired identity forms. This is the main aim for the quality of the setting which highlights less the exploration opportunity that the subject considers him/herself as a member of the group.



**INTRODUCTION**

La migration est un phénomène mondial. Pour sauver leurs vies, des milliers de personnes abandonnent leur terre natale, pour chercher refuge dans d'autres endroits plus sécurisants de la planète. La question de la présence des populations étrangères a toujours été au centre des débats politiques des pays d'accueil. Ces populations sont sans cesse en mouvement, à cause des bouleversements sociopolitiques, des conflits ethniques et des catastrophes naturelles. Au-delà des aspects politiques, il s'agit de prendre en compte les aspects sociaux et humains de ce phénomène. La question des adolescents réfugiés a été longtemps mise sur la scène sociopolitique, posant la question des conditions d'accueil et de prise en charge des jeunes étrangers. Il est question ici de s'interroger sur la construction de l'identité ou des capacités d'intégration et d'adaptation de ces jeunes vulnérables dans le pays d'accueil et plus précisément à l'école.

Après la deuxième guerre mondiale, les Nations Unies conscientes du phénomène croissant des migrations forcées des populations qui fuyaient pour la survie, ont créé le 14 décembre 1950 le HCR avec mandat de la protection internationale des réfugiés. Le 28 juillet 1959, elles adoptèrent la convention relative au statut du réfugié. Cette convention fut complétée, par un protocole le 31 janvier 1967. Une convention spécifique à l'Afrique fut adoptée par l'OUA le 10 septembre 1969.

Selon le guide du HCR (2003) on démontrait au 1<sup>er</sup> janvier 1998, 50 millions de réfugiés et de déplacés dans le monde. A cette époque, l'Afrique à elle seule comptait 7 385 100. Le Cameroun comptait 56 282 réfugiés en novembre 2002. En 2008 au Cameroun, le HCR a procédé à un recensement des réfugiés d'après leurs pays d'origine. Ces migrants viennent des pays ci-après : Tchad, Centrafrique, Nigeria, Niger, Rwanda, Burundi, Guinée-équatoriale. Les estimations du PNUD évaluent le nombre de migrants à 196 570 en 2010.

De nombreux réfugiés qui trouvent asile au Cameroun viennent des pays en proie à des conflits armés, qu'il s'agisse de ceux recensés dans les régions de l'Est, de l'Adamaoua ou du Sud-ouest. Depuis le début de la crise en République centrafricaine l'afflux de réfugiés centrafricains au Cameroun serait passé du simple au double. Le rapport annuel du HCR-Cameroun (2014) dénombre 262.544 réfugiés enregistrés au Cameroun, dont 236.798 Centrafricains, 20.012 Nigériens, 2.169 Tchadiens, 1.031 Rwandais et 2.534 appartenant à d'autres nationalités. Selon le rapport de la seconde réunion du comité interministériel ad-hoc, chargé de la gestion des situations d'urgence concernant les réfugiés, ce sont entre 6000 et 10 000 personnes qui sont reçues chaque semaine au Cameroun.

D'autre part, les réfugiés bénéficient d'une importante assistance humanitaire de la part de l'UNHCR-Cameroun qui leur apporte une assistance humanitaire multi sectorielle : dans le domaine de la santé ils bénéficient d'une prise en charge des soins de santé primaire ; dans le domaine de l'éducation, un appui considérable est donné à la scolarisation de tous les enfants en âge scolaire et octroi de bourses du secondaire et du supérieur à des élèves et étudiants réfugiés vulnérables et méritants. En ce qui concerne les activités génératrices de revenus, les réfugiés bénéficient des financements de micro-projets, des formations à divers métiers et d'appui aux activités de petit élevage. Toujours dans l'optique de leur accompagnement, la construction des ouvrages hydrauliques pour améliorer l'accès à l'eau en quantité et en qualité suffisante ; la distribution des suppléments alimentaires et matériels humanitaires et distribution par des services communautaires des kits hygiéniques à toutes les femmes en âge de procréer.

Par ailleurs, si tant est vrai que leur prise en charge s'exprime en termes de sécurité physique, résidentielle, alimentaire et professionnelle, il n'en demeure pas moins vrai que les adolescents déplacés pour cause de violences connaissent des perturbations considérables dans leurs trajectoires scolaires qui ont un impact considérable sur la formation de leur identité. Le cadre scolaire normatif qui accueille en même temps les adolescents réfugiés et les enseignants qui assurent leur encadrement, est un lieu d'interaction qui influence le développement de la personnalité de cette catégorie sociale déjà fragile. Dureysseix(1983) le définit comme un espace cerné, bordé et repérable de tous. Le cadre scolaire oblige ainsi une cohabitation qui s'impose à tous. Les normes et les règles qui régissent le cadre scolaire interpellent tant les élèves que les encadreurs.

Au vu de ce qui précède, le cadre scolaire est perçu comme un espace, qui restreint quelque peu la liberté. L'adolescent réfugié qui s'y trouve est confronté à un problème identitaire important. Il doit, dans un premier temps lutter pour que son identité d'origine ne disparaisse pas. Dans un second temps, il doit pouvoir, intégrer son milieu sans souffrir de discrimination. En effet, c'est cet écartèlement qui fonde notre sujet.

.En effet au regard de leur manière de vivre, le comportement de certains jeunes réfugiés se traduit par un manque d'intérêt scolaire que nous observons à travers leur taux d'absentéisme très élevé et les mauvais résultats scolaires, voire les abandons. Les troubles d'identité seraient à l'origine de cette conduite déplorable de la part des adolescents réfugiés. Ainsi nous nous sommes posé la question de savoir si les fonctions du cadre favorisent la

construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. Cette étude qui est une enquête à travers un entretien clinique cherche à comprendre comment les fonctions du cadre favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié, d'où le choix du thème : **Fonctions du cadre et construction de l'identité chez l'adolescent réfugié**. L'entretien semi-directif s'est adressé aux adolescents réfugiés de deux sexes dont l'âge varie entre 12 et 14 ans, du Lycée bilingue d'Ekounou. Notre travail est structuré en deux parties. La première partie comporte trois chapitres. Le premier traite de la problématique ; le second, développe la revue de la littérature et esquisse une analyse critique des concepts de l'étude ; le troisième chapitre quant à lui parle du fondement théorique. La deuxième partie présente au chapitre 4 la méthodologie de l'étude avant de présenter et d'analyser les résultats au chapitre 5 ; le chapitre 6 clôture l'étude avec l'interprétation des résultats et perspectives.



**PREMIÈRE PARTIE : PROBLEMATIQUE  
GENERALE ET CADRE THÉORIQUE**

# CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE

La problématique se formule à travers le contexte de l'étude, la question de recherche, la détermination des objectifs, des intérêts, la délimitation et le type de l'étude.

## 1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

Selon le rapport annuel de l'UNHCR (2014), 262.544 est le nombre total de réfugiés, au Cameroun. Ils sont répartis ainsi qu'il suit :

- Centrafricains : 236.798 ;
- Nigériens : 20.012 ;
- Tchadiens : 2.169 ;
- Rwandais : 1.031 ;
- Autres nationalités : 2.534

A titre de rappel, 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 des solutions à leurs problèmes. La mission première de l'UNHCR est de chercher à garantir les droits fondamentaux et le bien-être des réfugiés. Aussi, il doit s'assurer que nul ne soit renvoyé contre son gré ou refoulé dans un pays où il a des raisons de craindre d'être persécuté. Le Haut-commissariat encourage l'adoption et l'application des accords internationaux relatifs aux réfugiés et veille à ce que les gouvernements respectent leurs engagements en la matière. Partout où il se trouve, le personnel du HCR s'efforce d'assurer ce rôle de « protection » et de limiter les risques de violences, notamment sexuelles, auxquels sont exposés les réfugiés dans les pays d'asile.

Au Cameroun, le HCR pour prendre en charge les réfugiés, emploie 23 personnels internationaux ; 88 personnels locaux, 38 volontaires des Nations Unies et 14 personnels pour les déploiements d'urgence. Ce personnel est déployé dans 7 bureaux comme suit: la

représentation de Yaoundé, la sous-délégation de Bertoua, les bureaux de Meiganga, Batouri puis les unités de Douala, Maroua et Djohong. Le Haut-commissariat recherche des solutions, dites « durables » aux problèmes des réfugiés en les aidant soit à rentrer chez eux, si les circonstances le permettent, soit à s'intégrer dans leur pays d'asile ou à se réinstaller dans un pays tiers.

En termes de coordination, le HCR collabore avec des ministères, des institutions onusiennes et des ONG. Il travaille étroitement avec le Ministère des Relations Extérieures, aidant la Commission Nationale d'éligibilité et des recours à assumer la pleine responsabilité des procédures de détermination du statut et d'enregistrement des réfugiés ainsi que de la délivrance de leurs documents.

Pour remplir son mandat et accomplir sa mission, le HCR développe un partenariat actif avec les pouvoirs publics, certaines agences spécialisées des Nations Unies, des ONG, Internationales, Nationales et même Locales. En ce qui concerne les pouvoirs publics, nous citerons entre autres : le Ministère des Relations Extérieures, le Ministère de l'Administration Territoriale et de la Réforme Administrative, Ministère de la Santé, le Ministère de la Femme et de la Famille, Ministère des Affaires Sociales, Ministère de la Justice, Ministère de l'Education de Base, le Ministère de l'Eau et de l'Energie, Ministère de la Jeunesse et le Ministère des Enseignement Secondaires, sont d'un appui indéniable.

Dans l'esprit du « one UN », on cite le Programme Alimentaire Mondial (PAM), qui fournit vivres et denrées de base aux réfugiés, le Fond des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), le Bureau de Coordination des Affaires Humanitaires (OCHA). Autres partenaires : ACF, ADRA, AHA, AIDER, ALUF, Red Cross, ... ; les partenaires opérationnels : MSF, les agences des Nations Unies WFP, UNFPA, IOM, UNWOMEN et l'UNESCO

Les populations relevant du mandat du HCR au Cameroun sont entre autres : les réfugiés centrafricains, Nigériens fuyant l'instabilité socio-politique dans leurs pays respectifs ; les demandeurs d'asile dans les villes de Yaoundé et de Douala, originaires de près de 28 pays africains, entre autre : la Cote d'Ivoire, la RCA, la République du Congo, le Rwanda et le Tchad.

**Tableau 1: chiffres prévisionnels du HCR pour le Cameroun, années 2013-2015**

Chiffres HCR prévisionnels pour le Cameroun							
Type de population	Origine	Déc. 2013		Déc. 2014		Déc. 2015	
		Total dans le pays	Nb personnes assistées par le HCR	Total dans le pays	Nb personnes assistées par le HCR	Total dans le pays	Nb personnes assistées par le HCR
Total		101 560	101 560	93 770	93 770	85 590	85 870
Réfugiés	République centrafricaine	94 450	94 450	86 470	86 470	78 250	78 250
	Tchad	1 540	1 540	1 640	1 640	1 690	1 690
	Nigéria	1 760	1 760	1 820	1 820	1 870	1 870
	Pays divers	960	960	1 060	1 060	1 080	1 260
Demandeurs d'asile	République centrafricaine	1 330	1 330	1 300	1 300	1 260	1 260
	Tchad	460	460	450	450	440	440
	Guinée	240	240	230	230	230	230
	Pays divers	820	820	800	800	770	770

Source : Appel global 2014-2015 du HCR.

Le HCR travaille dans les régions du Centre, de l'Est, du Littoral, de l'Extrême-Nord où on trouve les réfugiés et les demandeurs d'asile. L'accord de siège avec le Cameroun avait été signé en mai 1982.

L'instabilité politique en République centrafricaine, les menaces des groupes terroristes contre les populations au Nord-Est du Nigéria, les conflits entre les éleveurs et agriculteurs dans les Etats de la Bénoué et de la Cross-River sont à l'origine des migrations des populations.

Selon les données du rapport hebdomadaire de L'UNHCR de mars 2014, sur les 140.000 réfugiés centrafricains recensés au Cameroun, on comptait 78.000 pour la seule région de l'Est. L'un des plus importants foyers est l'arrondissement de Garoua-Boulaï, l'une des unités

administratives frontalières de l'Est, proche de la RCA. A Touboro, dans la région du Nord, on recensait 3000 réfugiés centrafricains, repartis dans les villages de Mbaï-Mboum, Mourosouley, Jakon, Helbo, Guigui. Dans la région du Sud-Ouest, 5.000 nigériens vivent dans l'arrondissement d'Akwaya, dans le département de la Manyou.

Les réfugiés accueillis par les autorités des régions frontalières, puis enregistrés par les représentants de l'UNHCR sont pris en charge, en matière de protection et d'assistance. Selon le rapport annuel de l'UNHCR en 2014, dans les régions de l'Est et d'Adamaoua, les réfugiés centrafricains sont installés dans plus de 308 sites, repartis sur un territoire de plus de 50.000 kilomètres. Cependant dans l'attente des procédures d'enregistrement, les réfugiés traversent des moments très difficiles dans des réduits qui leur servent d'abris. Selon les déclarations d'Abdul Karim, un réfugié centrafricain, on retrouve parfois 32 personnes partageant une tente de 50 mètres carrés dans des camps de réfugiés temporaires et c'est très souvent le cas dans le camp appelé Pont-bascule, à Garoua-Boulaï. C'est pourquoi des centaines d'abris familiaux continuent d'être construits chaque semaine pour installer de nouveaux arrivants. L'UNHCR assure la distribution des produits de première nécessité aux réfugiés dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua en terme de ballots de : couvertures, nattes, bidons, seaux, savons, ustensiles de cuisine, moustiquaires, bâches, kits hygiéniques féminins...

Les réfugiés urbains au Cameroun, sont disséminés au sein de la population locale, dans les villes de Yaoundé, Douala et Garoua. La plus grande concentration se trouve dans les grandes métropoles, les femmes constituent 46% de cette population, les hommes 54%, les enfants de 0 à 17 ans, représentent 16%.

L'UNHCR et ses partenaires s'efforcent de promouvoir une éducation de qualité pour tous dans les zones urbaines: cet organisme favorise l'inscription des enfants des réfugiés dans tous les niveaux d'enseignement du système éducatif du Cameroun, pré-maternel, maternel, primaire, secondaire et supérieur. En dépit de l'assistance offerte par le HCR, certains facteurs limitent encore l'accès à l'éducation des enfants des réfugiés, tels que, les coûts de transport, l'achat des tenues et fournitures. Néanmoins dans les camps, le bureau, à travers des descentes et enquêtes de terrain, s'assure que les enfants réfugiés aient accès aux niveaux primaire et secondaire et qu'au moins 50% des enfants entre 3 et 5 ans aillent également au pré-scolaire.

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

Dans la région de l'Extrême-Nord, 2.565 enfants réfugiés nigériens fréquentent des écoles maternelles et 278 au niveau secondaire. Tous ces enfants ont été inscrits dans le campement de Minawao, l'école du campement compte actuellement 5 salles de classe et 11 enseignants. Pour les réfugiés anglophones, l'UNHCR a fait construire une école anglophone sur le même site.

## **1.2. OBJET DE L'ÉTUDE**

L'objet de cette étude porte sur la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié dans son environnement d'accueil. Selon l'ACELF (2006), la construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue. La construction identitaire se fait autour d'un certain nombre de questions à savoir : comment le sujet se perçoit, comment il se pense perçu par les autres ? Il s'interroge à son sujet, qui est-il, qu'est-ce qu'il vaut réellement ? Autant de questions qui conduisent au bouleversement, au changement quant aux choix importants à effectuer soit sur le plan scolaire ou personnel.

## **1.3. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE**

En mettant en relief les modalités des réalisations effectives du droit à l'éducation des populations victimes de guerres, des conflits et des violences, le cadre institutionnel qu'est l'école insiste sur le rôle de l'éducation dans le processus de développement d'une culture de la paix sachant que l'éducation est un facteur d'intégration sociale. Or dans l'exercice de notre métier de conseiller d'orientation, nous faisons face à un certain type d'enfants présentant d'énormes difficultés d'adaptation et d'intégration. Lorsque nous présentons nos sessions de formations, les enfants en question demeurent inactifs, pendant les causeries éducatives, ils ne participent jamais au débat, ils donnent l'impression d'être perdus ou absents de leur propre corps. Lorsqu'on les interroge, ils se montrent timides et honteux, lors des entretiens collectifs lesdits enfants semblent ne pas se sentir concernés.

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

#### **1.4. PROBLÉMATIQUE SPECIFIQUE DE L'ÉTUDE**

L'identité est un ensemble de caractéristiques dont certaines s'avèrent stables et d'autres en mouvance, mais c'est à travers elles que la personne « se définit et se reconnaît » en tant qu'elle-même. La personne se définit en dressant l'inventaire des caractéristiques qui lui appartiennent en propre et qui font d'elle ce qu'elle est ou ce qu'elle veut être. Elle peut aussi se reconnaître en se ralliant et en adhérant à des définitions établies par les structures sociales, familiales et communautaires qui l'entourent (ACELF, 2006). L'identité d'un individu est un concept complexe, fait de nombreuses dimensions. Selon Gurtner (n.d), dans la littérature psychologique, on rencontre le terme dans deux acceptions légèrement différentes. Dans l'une de ces acceptions, l'identité est vue comme une entité que l'individu parvient progressivement à dégager de l'ensemble de ses comportements et de ses sentiments. Dans l'autre acception, l'identité est le résultat d'une série d'identifications à des personnes extérieures et d'appropriations de rôles, de statuts et de fonctions dans la société dans laquelle un individu évolue ou pense pouvoir évoluer. La construction de son identité personnelle est un processus qui requiert de la part de tout adolescent un long travail d'élaboration visant à fournir au moi une meilleure adaptation à la réalité extérieure et aux exigences issues de son monde intérieur (Blos, 1967) cité par Gurtner (n.d).

Or, les adolescents devenus réfugiés sont confrontés à la séparation d'êtres chers, à la perte de biens, à l'incertitude, au stress et à des conditions de vie difficiles. Ces facteurs peuvent non seulement entraver leur croissance et leur développement normaux. Ces adolescents peuvent souffrir pour différentes raisons : choc causé par les événements qui ont fait d'eux des réfugiés ; mauvais traitements ; actes de violence ; tortures ; décès d'un ou de plusieurs membres de leur famille ; emprisonnement ; disparition de membres de leur famille survenus sous leurs yeux ; chagrin d'avoir perdu leur pays ; leur langue, leur culture, leur carrière et leurs biens ; crainte pour leur sécurité personnelle, actuelle et future. Ils constituent un sous-groupe particulièrement vulnérable, présentant outre d'éventuels symptômes post-traumatiques. Ils connaissent des difficultés psychologiques spécifiques au niveau des relations interpersonnelles, de la régulation des émotions et des apprentissages scolaires (Leavey et al., 2004). Ces difficultés sont dues à l'intensité et à la durée de l'exposition traumatique prémigratoire, soit à des facteurs de type psychosocial (précarité, manque de réseau de soutien social, manque d'intégration, faible niveau socioéducatif parental, parcours scolaires chaotiques, etc.) caractérisant la période postmigratoire.

«Où que j'aille, je porte en moi mon pays comme une blessure » disait l'écrivain grec Sefiri (n.d), cité par Zermatten (2000). Cette très belle phrase souligne toute la douleur de la migration à coloration traumatique.

*Mon pays comme une blessure : que je sois ici, je le ressens alors comme lointain, étranger ; et pourtant le mien. J'ai honte de m'en être éloigné. J'ai peur de perdre mes racines. Je m'ennuie de mes parents, de mes frères, de mes amis. Ou que je sois là-bas et je vis alors ses faiblesses, ses défauts, son hostilité même à nous permettre d'y vivre heureux. Je me prends alors à rêver de ces pays de richesse et d'abondance, à ces espaces de liberté. Illusion ? Songe bien réel ? Le poète, comme le dessinateur de presse, a eu l'art de nous livrer ici, en un subtil raccourci, la réalité d'un coup de plume, d'un coup de griffe.*

Selon Zermatten (2000), être réfugié signifie vivre dans un environnement artificiel. Les adolescents réfugiés ne vivent donc ni comme ils vivaient auparavant ni comme ils vivront à l'avenir. Ils ont peut-être passé toute leur vie, ou ce dont ils se souviennent comme des réfugiés. Ils n'ont peut-être jamais vu leurs parents autrement que comme des réfugiés et ils ne se souviennent guère de ce qu'ils étaient auparavant.

Plongé dans cette situation complexe, l'adolescent devenu réfugié devra combler la perte vécue en mettant en place de défenses secondaires pour intégrer et s'appropriier le nouvel univers culturel, en l'occurrence l'école. Pourtant, l'école qui est, bien sûr, une enveloppe, une couverture, un lieu sûr, un cadre d'adoption, un espace viable et d'intégration particulièrement forte ne semble pas perméable au regard de l'élève réfugié. L'élève s'écarte alors de la norme scolaire parce qu'il a un problème qui se manifeste dans les compétences linguistiques, culturelles, sociales et dans la réélaboration psychologique, cognitive, affective, dans les parcours scolaires et expériences sociétales (Zermatten, 2000). Alors, très souvent, l'élève réfugié viendra à vivre un malaise quand il s'agira de développer son répertoire identitaire, son appartenance, son réseau linguistique et culturelle, son interaction sociale dans l'alternance entre lui et le nouveau milieu socioculturel (l'école). On peut alors se demander si les troubles d'identité souvent observés chez l'élève réfugié sont le fait de la difficulté d'alternance entre lui et l'école. Au stade actuel de la recherche sur la qualité du cadre et la construction de l'identité, l'aspect que nous développons, semble à notre avis, moins fouillé, c'est ce que nous nous proposons d'étudier dans le cadre de cette étude. Ainsi nous réitérons la question de savoir en quelles sont les fonctions du cadre qui favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ?

## **1.5. QUESTIONS DE RECHERCHE**

Cette recherche comporte une question principale et des questions spécifiques.

### **1.5.1. Question principale de recherche**

Au regard de la théorie du cadre de Kaës (1979) qui présente trois fonctions à savoir : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle, nous posons la question de savoir en quelles sont les fonctions du cadre qui favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ?

Plus spécifiquement :

**Question spécifique 1** : La fonction cadre favorise-t-elle à la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ? En d'autres termes, l'enceinte scolaire et ses objets, les infrastructures, les équipements, les aires de jeu, le jardin scolaire, les salles de classe, favorisent-ils à la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ?

**Question spécifique 2** : La fonction conteneur favorise-t-elle à la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ? En d'autres termes, le support actif, transformateur, aux

projections imaginaires du patient contribue-t-il à la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ?

**Question spécifique 3 :** La fonction transitionnelle favorise-t-elle la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ? En d'autres termes, la suture, l'illusion originaire et le paradoxe de l'entre deux contribuent-ils à la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ?

## **1.6. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE**

### **1.6.1. Objectif général**

Dans le cadre de cette étude, il a été formulé un objectif général et des objectifs spécifiques. Il s'agit de comprendre comment la qualité du cadre favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

### **1.6.2. Objectifs spécifiques**

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

-comprendre comment la fonction cadre favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié,

-comprendre comment la fonction conteneur favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié,

-comprendre comment la fonction transitionnelle favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

## **1.7. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE**

L'intérêt que revêt cette étude est pluridimensionnel : social, pédagogique et scientifique.

### **1.7.1. Intérêt social**

Cette étude vise à montrer que l'accueil et la prise en charge sont capables de favoriser la construction de l'identité chez les jeunes réfugiés ayant quitté leur auréole familiale, leurs amis et camarades, leur environnement social, voire leur culture .Il s'agira par ces méthodes de les amener à être capable de vivre avec les autres en restant eux-mêmes, à accepter le nouvel environnement, sans souffrance, bref à gérer « le vivre ensemble».

### **1-7-2. Intérêt pédagogique**

Cette thématique traite de la construction de l'identité de l'adolescent réfugié, entendu, sujet vulnérable, en perte des repères suite à un vécu traumatique, du fait de la migration et des

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

### **1-7-3. Intérêt scientifique**

Dans ses travaux sur le groupe, (Kaës, 1976) présente le cadre institutionnel à travers trois fonctions : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle. Le cadre institutionnel, à travers, les personnes qui sont les encadreurs, les éducateurs, son environnement en termes de campus, jardin scolaire et l'ensemble de normes qui régissent cette institution permet à l'adolescent réfugié de se reconstruire en s'adaptant, en s'intégrant tout en restant lui-même. Par ailleurs, Kunen et Bosma (2001) présente un modèle des systèmes dynamiques appliqué au développement de l'identité développé par Breakwell (1988). Le modèle de Breakwell décrit le processus de l'identité sous forme de mécanismes et de principes déterminants, ce qui représente un grand pas à l'écart des modèles topographiques de l'identité. Cependant, bien que Breakwell (1988) reconnaisse le besoin d'introduire une perspective développementale, pour autant qu'on sache, cette élaboration reste à faire. Tel quel, le modèle d'identité de cet auteur est un modèle « réactif », suggérant ce qui se produit quand une personne doit faire face à une menace à son identité. Ce modèle de processus devrait donc être étendu de manière à incorporer le processus développemental, c'est-à-dire le changement structuré au fil du temps.

## **1.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

Ce travail est délimité sur le double plan thématique et géographique

### **1.8.1. Délimitation thématique**

Ce sujet à partir de son thème « qualité du cadre et construction de l'identité chez l'adolescent réfugié » renvoie à l'étude des relations entre les divers mécanismes de prise en

charge ou d'encadrement des jeunes réfugiés et la capacité à construire leur identité. Pour Anzieu (1995) le Moi-peau constitue une sorte d'enveloppe imperméable assurant une sécurité de base au sujet. Il introduit le sentiment de continuité d'existence, il contient l'intensité des affects et protège des excitations du monde extérieur. Elle contribue à mieux appréhender la complexité de la réalité psychique, en particulier celle relative à la maintenance du psychisme et à la teneur des représentations du moi du sujet. De ce point de vue, l'accès aux représentations de l'image du corps et du psychisme est essentiel pour le jeune réfugié.

Par ailleurs, pour conduire l'accompagnement d'une personne en danger, un étayage sur les fonctions du Moi-peau s'impose. Les fonctions du moi-peau tout comme celles du cadre chez Kaes constituent une plate-forme qui permet de mieux appréhender l'état psychique d'un sujet en situation d'attachement ou inversement de perte de l'objet. L'élaboration des fonctions du cadre ou du moi-peau permet de sortir des dysfonctionnements, des conflits, des souffrances et du morcellement lié à cette problématique. Ainsi nous nous sommes appuyés sur les trois fonctions du cadre à savoir : les fonctions cadre, conteneur et transitionnelle.

Le jeune réfugié est un sujet perturbé qui connaît d'énormes troubles identitaires. Il vit dans l'isolement et dans l'incertitude. D'après Nguimfack (2009), il rencontre généralement d'énormes difficultés liées à son statut : difficultés d'avoir un logement décent, difficultés de se nourrir convenablement à cause du manque de moyens financiers, etc. Plusieurs recherches effectuées en Allemagne sur les comportements des migrants ont démontré qu'il existe un lien entre les troubles d'identité et le changement de milieu ; le trouble identitaire ou trouble de personnalité chez les migrants n'a pas toujours sa cause dans la pauvreté dont sont victimes la majorité des migrants mais il est plutôt causé par une carence psychologique. Le jeune réfugié est en perpétuel besoin de sécurité, d'affection, de valorisation personnel. Ces besoins peuvent avoir parfois comme conséquence le comportement agressif contre l'entourage. Le besoin peut également engendrer la frustration. Masumbuku (1993) définit la frustration comme étant un sentiment engendré par un abandon ou une privation dans le domaine instinctif ou affectif. La vie d'un réfugié comporte une succession d'abandon, de contraintes et de ruptures. Toutes ces frustrations doivent être compensées par la gratification attachée aux nouvelles possibilités.

Du point de vue temporel, cette étude porte sur un thème actuel et porteur, celui de « qualité du cadre et construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. Plusieurs auteurs se sont

intéressés à cette question d'identité des jeunes réfugiées ou jeunes migrants à l'instar de Camilleri (1993), Huguet(1993), pour ne citer que ceux-là.

### **1.8.2. Délimitation empirique**

Cette étude concerne un groupe humain bien défini, les jeunes réfugiés. Nos investigations nous ont permis de les localiser au Cameroun dans les régions de l'Est, Adamaoua, Extrême-nord, Sud-ouest. Il s'agit pour la majorité des Centrafricains, des Tchadiens des Nigériens des Rwandais. Les réfugiés urbains sont disséminés parmi les populations de Yaoundé et Douala. Le rapport du séminaire sur la présentation de la stratégie Education 2012-2016 de l'UNHCR révèle que ces jeunes sont scolarisés dans vingt des établissements d'enseignement secondaire du département du Mfoundi. C'est ainsi que nous avons rencontré nos sujets au lycée bilingue d'Ekounou. Sur les treize jeunes réfugiés recensés dans ce lycée, nous avons choisi de travailler avec deux qui correspondent à notre étude. Il s'agit dans notre étude des réfugiés relevant de la compétence du HCR.

Au point de vue spatial ou géographique, la présente étude s'est faite dans la ville de Yaoundé auprès des adolescents réfugiés bénéficiant de la prise en charge de l'ONG Plan Cameroun, partenaire de mise en œuvre du HCR. Plus précisément l'entretien semi-directif s'est effectué avec les élèves réfugiés du Lycée Bilingue d'Ekounou dans l'Arrondissement de Yaoundé IVe.

Au point de vue temporel l'étude s'est effectuée pendant la période allant de novembre 2014 à décembre 2015.

## **CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS DE L'ETUDE**

Il s'agit dans ce chapitre de présenter tout d'abord la synthèse des ouvrages lus, et par la suite de définir les concepts clés de cette étude.

### **2.1. REVUE DE LA LITTERATURE**

Dans un travail de recherche, la revue de littérature porte sur les différents écrits en rapport avec le thème de l'étude ou tout au moins de quelques aspects de celui-ci. Elle peut aussi être le fait, pour un chercheur de procéder à l'inventaire des ouvrages et documents relatifs au thème de la recherche choisi par le chercheur. La présente revue de littérature est définie sur plusieurs axes à savoir : les travaux sur le cadre, les travaux sur l'adolescent réfugié et les travaux sur la construction identitaire.

#### **2.1.1. Travaux sur le cadre**

##### **2.1.1.1. Le cadre thérapeutique**

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

##### **2.1.1.2. Le cadre spatial**

C'est l'espace en tant que lieu physique réel: la salle, la situation géographique, sa configuration, le mobilier, les couleurs, la salle d'attente mais également la disposition, les différentes possibilités de positionnement, les places, les distances (entre le thérapeute et le patient), le bruit. La rencontre des subjectivités dans l'espace, les corps, fait partie de l'espace thérapeutique. L'espace en tant que lieu de rencontre psychosomatique est déterminé par les limites et processus propres à chaque protagoniste et l'espace de rencontre est le cadre co-

créé par le patient et le thérapeute, ou « Espace Transitionnel » selon Winnicott.

Dureysseix (1983) Pense que la distance personnelle et la distance sociale ont des conséquences considérables sur la personne qui expose, c'est dans cette optique qu'elle évoque les notions suivantes : l'espace scopique, l'espace topique, l'espace d'expression, l'espace de reflet, l'espace de réflexion et l'espace transitionnel.

### **2.1.1.3. Le cadre temporel**

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

### **2.1.1.4. Le rêve, fonction de l'imaginaire**

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

L'objectif est une subjectivation du patient, c'est à dire une liberté qui lui est donné de devenir ce qu'il souhaite devenir. Cependant l'objectif thérapeutique n'est pas de retenir tous

les symptômes, dont certains peuvent être des béquilles pour le patient et il y aurait un danger pour celui-ci à les lui enlever. La subjectivité du thérapeute est également mise en jeu dans la rencontre: ses propres projections et rêves constituent aussi le cadre thérapeutique. L'éthique fondamentale du cadre est l'analyse permanente de la relation avec le patient et de ses processus: c'est la supervision. Être garant du cadre signifie pour le thérapeute de savoir où il est (à quelle place), ce qu'il fait et pourquoi il le fait, ce qu'il ressent.

#### **2.1.1.5. L'affect et le corps**

Le cadre affectif est défini par l'ensemble des affects éprouvés dans la relation par le patient et par le thérapeute. L'affect est un concept qui lie le corps (les sensations et émotions) et l'imaginaire (les idées, images et la parole). L'affect est toujours personnel et il faut que le thérapeute fasse attention à l'identification. La psychosomatique relationnelle soutient qu'il n'y a pas de relation sans affect. Pour Albert Ciccone, tout métier relationnel entraîne donc un travail avec les affects et un partage de ce même affect. Cependant l'affect est toujours personnel et celui ressenti par le thérapeute reste différent de celui éprouvé par le patient. Ainsi, pour Rogers, il faut rester dans le « comme si » mais ne jamais se mettre à la place de l'autre. L'identification est la différenciation. Le fonctionnement affectif du patient détermine la rencontre et constitue aussi le cadre de celle-ci. La présence affective du thérapeute et l'attention qu'il porte sur ses affects et ceux du patient constituent également le cadre de la rencontre. Et la façon dont le thérapeute va ressentir et penser ses propres affects dans la relation lui permet de faire évoluer le cadre.

Le cadre en tant que rencontre est la relation entre le thérapeute et le patient, qui peut se penser selon les dimensions affectives, imaginaire, temporelle et spatiale. C'est en pensant la relation, le fonctionnement, à partir des concepts théoriques liés à l'expérience de la relation que le thérapeute peut poser et faire évoluer le cadre thérapeutique, dans la relation. Et le cadre devient un inconscient groupal tel que défini par René Kaës. C'est en pensant le cadre à partir de son expérience, et en le faisant évoluer que le thérapeute maintient la différence et le mouvement dans la relation. Il garantit ainsi la qualité thérapeutique de la relation, qui reste l'espace à l'intérieur duquel le patient peut venir jouer et transformer sa subjectivité, son mode d'être en relation avec le monde.

Le cadre dans lequel évolue l'adolescent réfugié est le cadre scolaire. L'école est un lieu d'expérimentation des stratégies d'adaptation à d'autres enfants, à des adultes, à des locaux, à des modes de penser et d'agir plus ou moins différent de ceux de la famille. C'est

un lieu de vie collective avec le plaisir de découvrir, d'apprendre, de partager, de faire ensemble ; un lieu qui présente- aussi des contraintes, des frustrations, des conflits. L'école est une microsociété avec la richesse et la complexité de toute vie sociale. La discipline scolaire se définit par les règles en vigueur. Elle s'articule sur : les règles comme restriction à certains comportements, les règles comme obligation et c'est ce qui fait de l'école un cadre institutionnel.

#### **2.1.1.6. Rythmes de vie et rythmes scolaires**

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

La question centrale en chronobiologie est de savoir si les rythmes biologiques font partie du patrimoine héréditaire ou s'ils résultent de l'influence de l'environnement. Selon l'auteur, les travaux des chronobiologistes permettent de penser que les rythmes biologiques sont endogènes. La persistance des variations périodiques en l'absence de tout repère temporel tel que l'alternance du jour et de la nuit (appelée savamment le nycthémère), les heures de repas, la radio, la télévision, la montre, etc. constitue l'argument le plus fort en faveur du caractère endogène des rythmes. Ainsi, chez l'homme, lorsqu'il est soumis à des expériences dites «hors du temps» ou de «libre cours», réalisées soit dans des laboratoires spécialement aménagés soit dans des grottes, ses rythmes circadiens se maintiennent tout en présentant une période légèrement différente de 24 heures.

Par ailleurs, selon l'auteur, la comparaison des rythmes de jumeaux monozygotes puis celle de jumeaux dizygotes permettent de confirmer le caractère héréditaire de l'activité rythmique : les premiers ont des rythmes similaires tandis que les seconds présentent des rythmes légèrement différents.

Selon l'auteur, si les recherches en chronobiologie mettent en évidence la composante endogène des rythmes biologiques, elles démontrent également l'influence des synchroniseurs. Un synchroniseur ou un « donneur de temps », est un facteur du milieu environnant, un organisme vivant, dont les variations périodiques peuvent moduler les rythmes biologiques de cet organisme. Le synchroniseur ne génère pas la rythmicité elle la modifie. Il peut être naturel comme l'alternance du jour et la nuit, la succession des saisons, la température liée aux facteurs précédents, ou bien artificiel, créée par l'homme. Dans notre monde contemporain, pense l'auteur, les synchroniseurs socio écologiques sont de plus en plus prépondérants. Ce sont des rythmes tels que l'alternance de l'activité à la lumière et du repos à l'obscurité, la succession régulière des périodes de travail et des périodes de vacances, les repas qui régulent nos rythmes de vie.

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

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

Selon l'auteur, le sommeil est récupérateur de la fatigue : le sommeil est un besoin fondamental dont la diminution de durée, la répartition inadaptée risquent, avec l'âge, de

perturber l'équilibre physiologique et psychologique, de désynchroniser l'activité rythmique de l'individu. Le respect du sommeil doit permettre non seulement que nous récupérions de la fatigue physique et intellectuelle, mais également que nous soyons vigilants et performant dans les phases d'éveil qui le suivent.

Testu (2008) présentant les rythmes psychologiques, estime que la chronopsychologie prend en compte la dimension temporelle de l'étude scientifique. Pour lui, c'est l'une des composantes de la psychologie du temps. D'une manière générale, elle porte sur les différentes manières dont l'homme s'adapte aux changements. Le changement étant ici, la succession des phases d'un même processus ou de divers processus concomitants. Pour guider nos conduites et ainsi tenter de les maîtriser, nous devons à la fois percevoir les changements passés et les changements à venir et nous adapter dans le temps présent aux changements périodiques de l'environnement. La chronopsychologie a pour objet l'examen des variations périodiques comportementales et, elle étudie les changements du comportement pour eux-mêmes. Se référant aux travaux d'Ebbinghaus (1896) sur les variations périodiques de performances scolaires, l'auteur pense que, dès cette époque, on considère l'interaction de plusieurs variables : l'âge, la nature de la tâche, le type de mémoire, etc. L'auteur mentionne également les travaux de Baade, qui observa qu'à une épreuve d'additions, les résultats s'élevaient jusqu'à un pic situé entre 10 et 11 heures, diminuaient jusqu'à 14 heures, puis croissaient à nouveau jusqu'à 16 heures. L'auteur révèle qu'à la suite de ces premiers travaux, Winch (1911, 1912, 1913) et Gates (1916), utilisant également des tests de mémoire immédiate, ont constaté une supériorité des résultats du matin comme l'avait fait Ebbinghaus.

Parlant de lien avec l'aménagement du temps scolaire, Testu (2007) pense que l'école et la famille participent chacune au bon équilibre des rythmes biologiques et psychologiques de l'enfant, en particulier par les aménagements des temps de vie qu'elles induisent pour l'enfant. Si ces deux sphères de vie majeures de l'enfant sont donc spécifiquement concernées pour respecter ses besoins, l'harmonisation conjointe entre les temps produits semble aussi à considérer. Des travaux conduits pour la ville de Rennes nous ont en effet permis d'établir que l'allongement des journées des enfants pouvait, pour une part, être issu d'une mauvaise adéquation entre l'aménagement du temps de l'enfant et celui de la famille dans sa vie de travail (Testu et al., 2003). Deux aménagements du temps scolaire ont ainsi été comparés. Le premier mettait en place un horaire journalier débutant à 8h30 minutes et finissant à 16h30 minutes avec une pause méridienne de 2 heures (de 11h30 à 13h30). Le

second, quant à lui, commençait à 9h et s'achevait à 17h15 minutes avec un aménagement spécifique de la pause méridienne (de 12h15 à 14h30). Ces derniers horaires peuvent être considérés comme assez inhabituels. Ils mettent pourtant en application des préconisations régulières des experts (Challamel et al, 2001) : pour tous, commencer la classe et les apprentissages plus tard dans la matinée, aménager la pause afin de profiter de leur reprise d'activité de fin d'après-midi.

L'analyse de l'ajustement des horaires parentaux avec ceux de l'enfant, le matin et le soir, explique ce constat. C'est autour de l'heure de début de journée que se creuse l'écart entre ces deux organisations du temps scolaire et que se différencient les journées des enfants (en maternelle comme en primaire). Selon l'auteur, à 9 heures le matin, les horaires de l'école parviendraient à synchroniser l'organisation familiale. Les enfants profitent d'ailleurs de cet horaire plus tardif en allongeant leur temps de sommeil. En revanche, lorsque la classe se termine à 16h30 minutes, rares sont les parents qui verront leurs enfants à la maison que passé 17h – 17h30 minutes, voire plus tard. Confrontant cette analyse, nous relevons que le temps moyen d'utilisation de l'accueil périscolaire du soir est de 30 minutes de plus par rapport à l'école finissant à 16h30 minutes. Pour l'autre plus en lien avec l'amplitude des journées des enfants n'apparaissent plus en lien avec l'amplitude de la journée de travail parental. Ainsi, pour préserver des journées plus courtes aux enfants et un temps de sommeil plus long, un aménagement du temps scolaire journalier de 9 heures à 17h15 minutes produirait un meilleur ajustement avec l'organisation du travail parental. L'harmonisation des rythmes de vie sociaux concorderait ici avec les préconisations des experts.

#### **2.1.1.7. Ecole et résilience**

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

Parlant des caractéristiques d'un tuteur de résilience Cyrułnik (2001) mentionne que les tuteurs de résilience joueraient à la fois comme étayage narcissique et comme facteur d'identification personnelle, c'est-à-dire d'accession à l'intégrité et à l'assomption de soi. Ces

tuteurs peuvent prendre des formes diverses : formateurs, enfants, ressources personnelles. Nul ne semble être choisi comme tuteur de résilience que dans la connaissance de ce qui le constitue comme tel. Pour lui, il n'y aurait donc point de technique du tuteur de résilience, mais bien des qualités personnelles, de disponibilité, d'humilité, de considération inconditionnelle de l'autre qui justifient notamment le fait d'accorder une large part à la formation personnelle dans la formation professionnelle de tout enseignant. Chez les formateurs ou chez les enseignants, deux positions cohabitent : celle de praticien réflexif, capable d'agir dans l'urgence, et celle de praticien réfléchi, capable de prendre du recul et d'analyser a posteriori une situation. Pour lui, la qualité de l'intervention tient à la mise en mémoire flottante d'un maximum d'éléments dans lesquels on puise pour agir de manière congruente. La démarche est synthétique intuitive, se basant sur des indices multiples mais non discursifs. C'est la prise de recul qui permet de donner sens à ce que l'on fait. La démarche est analytique raisonnée, les indices qui, dans l'action se confondent, interagissent, deviennent indicateurs à travers une démarche contrôlée et discursive. Ce qui confère à quelqu'un un statut de tuteur de résilience pourrait être d'une part, l'énergie issue de l'interaction entre multiples perceptions polysémiques et intervention et, d'autre part, la position occupée dans un lieu et un temps transitionnels. Cet ensemble seul permet la reconnaissance du passé et la construction du devenir.

Parlant de l'enseignant comme tuteur de résilience, Feuerstein cité par Cyrulnik (2001) pense que : « l'enseignant doit quitter son statut de transmetteur du savoir et avoir un regard éducationnel, être persuadé que, grâce à lui, l'apprenant va se développer ». Cette représentation sera d'autant plus forte qu'il aura mesuré l'impact et le plaisir de l'acte d'enseigner. Il faut qu'il ait la conviction que l'enfant est source de savoir, lui faire prendre confiance en lui-même, lui faire prendre conscience de ses stratégies et de la façon dont il pourra les réutiliser dans l'avenir. L'enseignant a un rôle capital de valorisation et doit permettre à l'enfant de devenir un sujet capable de combler sa carence narcissique. Freud cité par Cyrulnik (2001) pense que : « tout ce qu'on atteint, tout reste du sentiment primitif d'omnipotence que l'expérience a confirmé, contribue à augmenter le sentiment d'estime de soi. »

Cyrulnik (2001) pense que l'école est un tuteur de résilience dans la mesure où la remédiation qu'un éducateur pourrait apporter face à une situation traumatisante n'est pas que pédagogique ; elle peut aller au-delà de l'amélioration des seules performances scolaires puisque les sujets résilients parlent aussi d'une transformation du sens accordé à leur vie.

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

Cyrułnik (2001) présente la résilience comme étant un processus dynamique. Selon lui, le processus de la résilience est interactif et se construit essentiellement dans la relation aux autres. Les modalités d'expression de la résilience varient dans leur amplitude et ne recouvrent pas tous les domaines de la vie : on peut être résilient à l'école et vulnérable à la maison ou dans la rue et inversement. Ainsi la résilience est-elle pour certains intervenants, un processus dynamique et adaptatif, évolutif mais pas forcément pérenne. Elle est en construction permanente à partir des échanges constants entre l'individu et son environnement. D'autre part, elle constitue une réponse individuelle et dynamique aux situations de risque et demeure, avant tout, plastique et sujette à une certaine évolution au cours de la vie. Il est établi qu'elle n'est pas toujours constante et définitive et qu'un sujet peut être résilient dans certains domaines et non dans d'autres. Elle réside avant tout dans l'équilibre des forces entre éléments de risque et de protection.

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

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

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

### **2.1.2. Travaux sur la construction de l'identité**

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

#### **2.1.2.1. La construction de l'identité selon la psychanalyse**

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

Le moi (*dasIch* en allemand) occupe une position de médiateur entre le ça et ses revendications pulsionnelles d'une part, le surmoi et les exigences de la réalité d'autre part. Son rôle consiste en particulier à donner aux pulsions des formes socialement et culturellement acceptables, afin que l'énergie dont elles sont chargées puisse être régulièrement relâchée. On peut donc dire qu'il est chargé des intérêts de la totalité de la personne. Le développement de la personnalité, selon Freud, est directement le reflet de cette dynamique de conflit entre les diverses instances qui la composent.

Au tout début de l'enfance, ni le moi ni le surmoi ne sont encore bien constitués. Règne alors une période de dominance du ça et de la recherche de satisfaction immédiate des besoins. Mais ces besoins sont d'abord oraux et anaux, centrés prioritairement autour de l'ingestion et de l'élimination de la nourriture. Ce n'est que plus tard qu'ils se colorent de sexualité; l'intérêt de l'enfant se porte alors sur les parties génitales, zones de plaisir par excellence, en même temps qu'il ressent une poussée grandissante d'affection et d'amour pour le parent du sexe opposé, la mère pour le jeune garçon et le père pour la jeune fille.

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

#### **2.1.2.2. Evolution du moi à l'adolescence selon Anna Freud**

Si dans les premiers temps de la théorie psychanalytique, l'accent était davantage mis sur le ça, sur les productions et les mécanismes de l'inconscient (on parlait même de psychologie des profondeurs), l'étude du moi et du travail qu'il réalise s'est progressivement imposée comme une dimension fondamentale de la théorie. C'est Anna Freud (BIO), la propre fille de Freud, qui a fortement contribué à développer notre compréhension de cette instance de la personnalité, des mécanismes de défense dont elle dispose pour assurer sa tâche, face aux exigences souvent contradictoires du ça et du surmoi, et de son développement de l'enfance à l'âge adulte. A la pré-puberté, «le processus physiologique de la maturation somatique sexuelle s'accompagne d'une reviviscence des processus pulsionnels et se continue par une

poussée de la libido à l'intérieur du psychisme. L'équilibre des forces, si péniblement établi entre le moi et le ça se trouve modifié et rompu et les conflits intérieurs entre les deux instances renaissent.» (A. Freud, 1982, p. 135). L'accroissement d'énergie investit indifféremment toutes les pulsions du ça. Ainsi s'explique, aux yeux des psychanalystes, le regain des conduites agressives, l'explosion de l'appétit ou la petite délinquance de la préadolescence.

A la maturité corporelle, c'est-à-dire au début de la véritable puberté, les pulsions génitales acquièrent «une plus grande importance psychique alors que les tendances pré-génitales sont reléguées à l'arrière-plan.» (A. Freud, 1982, p. 137). Mais, dans ce conflit permanent entre le moi et le ça, chaque fois que les exigences pulsionnelles se renforcent, se renforcent aussi les efforts défensifs du moi. De nouveaux mécanismes de défense, typiques de l'adolescence, sont alors élaborés pour contrer le ça: l'ascétisme et l'intellectualisation.

L'ascétisme consiste à opposer aux forces instinctuelles une interdiction stricte, à refuser tout ce qui, de près ou de loin peut rappeler la sexualité. Ainsi s'expliquent selon Anna Freud, l'adoption d'une moralité quelque peu rigide, le refus de toute élégance, l'exposition du corps à tout danger (chaud, froid, risques de blessure, etc..) mais aussi la réduction des besoins au strict minimum, en termes d'alimentation, de sommeil, d'attention. Des conduites comme la prise de risque, la négligence vestimentaire, les efforts physiques excessifs ou même l'anorexie mentale ne sont pas sans rappeler une telle attitude.

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

ne le fera plus tard, aux questions sociales, il n'en est pas pour autant mieux adapté à la vie en société. La diversité de ses intérêts n'empêche pas non plus l'adolescent de tout concentrer sur un seul point: la préoccupation de sa propre personnalité.» (p. 149).

La construction de l'identité selon Blos comme Anna Freud, Peter Blos porte son regard de psychanalyste avant tout sur la construction du moi. Selon lui, cette construction est un lent processus qui trouve son origine et sa raison dans la nécessité de se séparer progressivement du premier objet d'investissement que constituent les parents et la mère en particulier, sans perdre son «équilibre». «Tout le développement de la personnalité pendant l'adolescence vise à intégrer dans un tout le nouvel acquis maturationnel de la puberté et les modes plus anciens, et éprouvés, de maintien de l'équilibre. Ce processus d'intégration assure une continuité dans l'expérience du moi qui facilite l'émergence d'un sentiment de soi stable - le sentiment d'identité.» (Blos, 1967, p. 69).

Ce développement passe par des étapes successives appelées phases dont les limites d'âge ou de durée ne peuvent être fixées clairement. De façon qui n'est pas sans rappeler la perspective de Piaget sur le développement cognitif, Blos voit dans ces étapes successives des développements visant à fournir au moi une meilleure adaptation à la réalité extérieure et aux exigences issues de son monde intérieur. A la différence de Piaget, par contre, Blos considère que le rythme de passage à travers ces différentes phases peut être très différent d'un individu à l'autre, différences qui expliquent du même coup la grande diversité des adolescences. Blos définit plusieurs phases dans la construction de l'identité chez l'adolescent. Il parle de période de latence, de préadolescence, de première adolescence, d'adolescence proprement dite, d'adolescence tardive et de post adolescence.

### **2.1.2.3. La formation de l'identité sociale**

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

On appelle identité sociale l'ensemble des rôles, statuts, et fonctions que l'individu va embrasser dans la société dans laquelle il va prendre place.

On entend généralement par-là l'identité qu'il se construit sur les plans professionnel, sexuel, religieux et socio-politique, c'est-à-dire la formation et la carrière à laquelle il se destine, son identité hétéro ou homosexuelle d'homme ou de femme, sa disponibilité à effectuer les activités généralement attribuées aux hommes ou aux femmes, l'église et les valeurs éthiques auxquelles il veut croire et la nature de son engagement pour la vie de la communauté et les modèles de société qu'il entend défendre.

Ici aussi, la tâche de l'adolescent consiste à dégager progressivement cette identité, tout en acceptant de renoncer à nombre des idées qu'il avait préalablement caressées, artiste, sportif professionnel, amant, P.D.G. ou gentleman-farmer, par exemple.

#### **2.1.2.4. Les étapes de la construction de la personnalité selon Erikson**

Elève de Freud(1923) également, Erik Erikson(1972) reprend l'idée de stades à franchir et de traces que leur franchissement laisse gravées dans la personnalité de chacun; mais, à l'instar d'Anna Freud et de Blos (1967), il réduit considérablement l'importance accordée aux forces de la libido et au ça et reporte son attention sur la construction du moi et de l'identité personnelle. A la différence de ces derniers cependant, Erikson accorde beaucoup de place dans cette construction à l'interaction entre l'être en devenir et son environnement social. Pour lui, l'identité d'un individu est une entité tripartite, le produit d'une interaction entre des données biologiques de base, un certain parcours individuel à travers l'enfance puis l'adolescence et les rôles et positions que l'individu, en se développant, va pouvoir prendre dans le monde dans lequel il vit.

Erikson (1972) découpe la vie de l'individu en 8 étapes d'inégales longueurs mais qui toutes se franchissent par le dénouement plus ou moins heureux de ce qu'il a appelé une crise; si elle est bien négociée, chaque crise permet à l'individu de sortir «élégamment» du stade antérieur et de rentrer dans le stade suivant sans que ne se fixent dans sa personnalité des traces négatives du franchissement du stade précédent. Toutefois lors de chacune de ces crises, l'individu fait preuve d'une vulnérabilité accentuée qui peut conduire à une mauvaise négociation de la crise. Cette difficulté laissera alors dans la personnalité du sujet des traces plus ou moins profondes. Ainsi, par exemple, le bébé traversera à la fin de la première année une crise de confiance, qui, si elle est bien négociée, en fera un être fondamentalement confiant dans son environnement, mais qui, en cas de difficulté, peut également le conduire à développer une suspicion latente à l'égard des gens et une crainte endémique de l'avenir. Point de passage d'un premier état d'équilibre partiel à un état d'équilibre plus évolué, la

crise joue donc pour Erikson un rôle structurant fondamental dans le développement de la personnalité de tout individu.

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

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

Dans l'optique d'Erikson, le dénouement d'une crise d'un stade particulier n'est pas seulement décisif pour la personnalité adulte sur laquelle débouchera le développement. Il est aussi déterminant de la manière dont l'individu va pouvoir aborder la tâche du stade suivant. Ainsi, une résolution satisfaisante de la crise d'identité de l'adolescence est une condition nécessaire pour que l'individu puisse aborder dans de bonnes dispositions les tâches incombant à la période suivante, c'est-à-dire la recherche d'un conjoint ou d'une conjointe, la sexualité adulte et la procréation. A l'inverse, la recherche d'identité ne pourra s'opérer correctement, ne pourra déboucher sur un sentiment d'unité que si la crise du stade précédent, la crise dite d'accomplissement-infériorité a pu être résolue de manière satisfaisante.

#### **2.1.2.5. Les statuts identitaires selon Marcia**

Marcia (1966) reprend les idées d'Erikson(BIO) et les développe de la manière suivante.

A un moment donné de son développement, l'individu peut se retrouver dans différentes positions par rapport à la construction de son identité: c'est ce que Marcia a appelé son statut identitaire. S'il est au milieu de sa recherche d'identité, c'est-à-dire s'il explore activement différentes options en matière de choix professionnel, idéologique ou sexuel, l'individu se trouvera dans une phase de transition, que Marcia(1966) qualifie de moratoire, reprenant un terme qui figure déjà chez Erikson. S'il n'a pas ou pas encore fait ses choix en la matière, un individu sera dans une phase dite d'identité diffuse (le terme est ici moins négatif que celui de

confusion qu'utilisait Erikson(BIO), parce qu'il doit pouvoir s'appliquer aussi bien à la situation d'avant la crise qu'à celle qui suit son dénouement malheureux). Si par contre ces choix sont faits, raisonne Marcia, deux options sont encore possibles. Il se peut, comme le proposait Erikson, que l'individu ait fixé ceux-ci au terme d'un processus de recherche et d'exploration active, de crise; on qualifiera alors son statut d'identité mûrie ou achevée (achieved identity en anglais). Mais il se peut aussi qu'il ait fait ses choix sans véritable crise, en particulier parce qu'il ne fait que reprendre à son compte des choix faits pour lui par son entourage; ainsi, tel fils de commerçant ou de fermier sera commerçant ou fermier pour reprendre l'exploitation de son père. L'identité professionnelle ainsi acquise sera dite héritée (foreclosed en anglais).

#### **2.1.2.6. Evolution des statuts identitaires avec l'âge**

A un âge donné, chaque individu peut se trouver dans un statut différent, même si les proportions de sujets appartenant à la troisième et à la quatrième des catégories ci-dessus deviennent naturellement plus importantes à mesure qu'on avance dans l'adolescence, alors que le nombre d'individus présentant toujours une identité diffuse diminue avec le temps. Les changements de statuts possibles ne sont pas non plus unidirectionnels, c'est-à-dire, par exemple, qu'une phase de moratoire peut déboucher sur une phase d'identité mûrie mais elle peut tout aussi bien conduire à une phase d'identité diffuse.

Cette constatation est importante car elle introduit dans le modèle la possibilité de régressions momentanées. La recherche montre également que le statut identitaire influence le comportement sur plus d'un plan et corrèle souvent de manière significative avec des dimensions particulières de la personnalité. Par ailleurs, Waterman et ses collaborateurs (1985) montrent que tout individu, à un moment donné de son développement, n'est pas non plus nécessairement au même statut dans les différentes dimensions

#### **2.1.2.7. Rôle de la culture, de la classe sociale et de l'origine ethnique dans la formation de l'identité**

La construction de l'identité est plus complexe pour les adolescents issus de cultures et de races minoritaires. Développer une image positive de soi dans un climat de rejet et de dépréciation est en effet plus difficile que lorsqu'on fait partie de la majorité reconnue.

Certains adolescents sont alors tentés de se comporter en membres de la majorité, dénigrant alors certaines particularités de leur culture d'origine. Mais une telle attitude ne représente même pas une solution, car elle engendre souvent des reproches et une dévalorisation

personnelle de la part du groupe minoritaire auquel ils appartiennent (Fordham & Ogbu, 1986). Pour certains adolescents, l'ethnicité prend une importance considérable dans le processus de formation de l'identité alors que pour d'autres elle demeure sans importance.

Dans le processus de construction de leur identité, les jeunes de minorités ethniques peuvent choisir parmi quatre stratégies: l'aliénation, la séparation, l'assimilation et le bi-culturalisme (Phinney, 1989). Le biculturalisme est la capacité de construire deux identités en parallèle et d'utiliser, selon les situations, l'identité appropriée. On comprend qu'une telle attitude, si elle permet d'éviter nombre de reproches, ne facilite pas la construction d'une identité personnelle, définie précisément comme la capacité de se percevoir comme le même individu quelques soient les situations.

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

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

La classe sociale également influence les statuts identitaires auxquels les adolescents peuvent prétendre. Même si l'on fait abstraction de la réussite scolaire et professionnelle, dont on sait qu'elle n'est malheureusement pas indépendante, à l'échelle de la population, de

l'appartenance aux classes sociales privilégiées, les images et les rôles sociaux auxquels les jeunes vont pouvoir s'intégrer ne sont pas équivalents dans tous les milieux. De plus, comme le rappelle Harter (1990), seuls peuvent se permettre une longue phase d'exploration et de recherche (moratoire), les jeunes qui n'ont pas besoin de gagner leur vie très tôt. Tout naturellement alors, cette phase du développement identitaire, et la phase d'identité mûrie qui la suit, apparaît moins fréquemment dans les milieux socio-économiques moins privilégiés.

#### **2.1.2.8. Les stratégies identitaires des sujets en situation pluriculturelle**

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

L'auteur observe que, sur le plan de l'idéologie ambiante, ces parades sont l'objet d'une hiérarchisation inverse de celle que le psychologue pourrait établir. Il estime que, vue la tendance idéologique actuelle à la sacralisation des cultures, l'assimilation est socialement péjorée en tant qu' « aliénation », tandis que la sur affirmation du soi dénigré est valorisée comme synonyme d' « authenticité ». Or une assimilation réussie (une intériorisation complète et effective de la culture de la société d'accueil), met fin aux conflits identitaires. L'identité polémique implique une focalisation sur le dominant qui peut indiquer une dépendance. Par ailleurs il n'est pas sûr que cette image de soi expressément exhibée à l'intention d'autrui soit réellement intériorisée par le sujet et, de ce fait, qu'elle efface ses conflits. Le psychologue à qui il revient de repérer les significations exactes accompagnant les conduites pourrait être amené à encourager ce qui est socialement péjoré et inversement. Dans ce cas, son rôle n'est pas d'agir sur le sujet mais sur les normes sociales dominantes : il s'agit de montrer que l'authenticité se trouve dans l'adhésion intimement consentie à

n'importe quel système ; monter que la palette des adaptations légitimes de l'immigré ne se réduit pas à l' « intégration » telle qu'elle est actuellement définie.

Concernant les conduite de déréalisation, on l'auteur distinguera entre les diverses sortes de refoulement de la stigmatisation par l'individu qui en est victime, et des stratégies qui sont psychiquement moins précaires et moralement mieux perçus dans le contexte actuel. Par exemple l'effort du sujet dévalorisé pour réinterpréter la signification des différences en les insérant dans le champ, qu'il privilégie, des ressemblances entre les protagonistes : ce qui peut mener à l'invitation au dépassement des cultures en jeu, afin de se rejoindre dans un universel commun perçu comme transculturel.

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

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

Le premier paramètre concerne le maniement différentiel de la « fonction ontologique », portant chacun à se construire par identification à certaines représentations-valeurs et de la « fonction pragmatique », c'est-à-dire la préoccupation d'adaptation à l'environnement : soit pour le souci du code de la société de résidence. Après avoir montré les inconvénients de la fonction ontologique en milieu d'émigration : elle isole encore plus fortement le sujet de la

société d'accueil et crée des difficultés pour son entourage, l'auteur penche plus vers la fonction pragmatique, qui est moins bien perçue dans nos sociétés, qui l'assimilent volontiers à l' « opportunisme ». Cela n'empêche pas que, sous le nom de « réalisme », les opportunistes limités et voilés sont recommandés par la morale « pratique » distincte, dans toute la société, de la morale de principe. Camilleri (1993) pense que c'est à cette culture « en situation » que le psychologue se réfère communément plutôt qu'à la culture « idéale » des panthéons sociaux et des manuels scolaires. Aussi sera-t-il sans doute intéressé par les conduites de valorisation du pragmatique limitée par un minimum ontologique », souvent employé par les immigrés. L'auteur évoque à titre d'exemple celle qui a été le plus remarquée : la stratégie des identités de rechange c'est-à-dire d'alternance des codes selon les situations et les personnes rencontrées. Ce comportement suscite spontanément l'aversion, soit sur le plan psychologique, parce qu'il est qualifié d'inconsistant, alors que le psychologue privilégie la norme de cohérence et de systématisation de la personnalité ; soit, sur le plan moral, parce qu'on le tient pour « hypocrite », contraire à la norme d'authenticité.

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

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

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

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

mieux. Le psychologue considère ce type de parade comme égocentrique, relevant du seul « principe de plaisir ».

#### **2.1.2.9. Immigration et identité**

Nguimfack (2009) dans son article « l'hypothèse du renforcement du sentiment d'identité en thérapie familiale systémique chez les migrants africains en France » estime que chaque peuple voyage avec sa culture qui est le socle de son identité. Les familles africaines installées sur le sol français y ont immigré en emportant avec elles leur culture et leur tradition. On rencontre par exemple en France, des familles maliennes polygamiques, or la France, dans ses valeurs traditionnelles, est anti-polygamique. De même, les « nganga » ou « tradipraticiens » (guérisseurs, rebouteux, voyants) africains y sont installés et pratiquent au quotidien leur médecine traditionnelle ou ancestrale et soulagent les souffrances des gens et de leur famille. Or, en France, la médecine fondée sur la rationalité cartésienne passe pour être la seule pratique médicale reconnue officiellement.

La pratique religieuse n'est pas en reste. Il s'agit surtout de l'islam pratiqué par les familles maghrébines, certaines de l'Afrique occidentale (sénégalaises, nigériennes, maliennes, guinéennes, nigérianes, etc.) et de l'Afrique centrale (tchadiennes et camerounaises). Bien que le culte des ancêtres et de certains objets de la nature tels que les rochers, les arbres, les animaux, les fleuves, etc. pratiqués par certains peuples (les Bamileké et les Duala ou Sawa au Cameroun par exemple) n'est pas effectif sur le sol français, il n'en reste pas moins que cette pratique est encore ancrée dans leurs mentalités et que certaines de leurs souffrances et difficultés sont attribuées à son effet. C'est ainsi que vivant bien sûr sur le sol français, ces peuples sollicitent de temps en temps les membres de leur famille restés au pays, pour qu'ils organisent en leur faveur des rites qui leur permettront de garder des liens harmonieux avec leurs ancêtres et ces objets symboliques. La rupture de ce lien est toujours source de désorganisation sociale (perturbation du fonctionnement de la société en tant que système) et de souffrance pour les individus.

L'auteur pense que ces valeurs culturelles jusque-là conservées sont alors des supports identitaires dont la fonction est d'assurer aux familles immigrées, un certain équilibre (fonctionnel) pour le bien-être psychique et physique de leurs membres. Mais le drame est que l'identité même de ces familles est emballée dans leurs souffrances.

### **2.1.2.10. L'identité dans la souffrance**

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

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

### **2.1.3. Les travaux sur l'adolescent réfugié**

#### **2.1.3.1. Mineurs étrangers isolés : expérience brutale de la séparation**

Thibaudeau(2006), parlant de son expérience pense que les propositions d'accompagnement ou de soin psychologique dans ce contexte de grande précarité à tout point de vue, semblent ténues et mettent le clinicien en demeure d'ouvrir, autant que faire se peut, des espaces de pensée et de parole favorables à l'élaboration de l'expérience catastrophique de la séparation et de la perte. Selon elle, la migration, en tant qu'expérience subjective, ne peut se réduire au simple passage d'une frontière géographique à une autre.

L'individu qui migre accomplit plusieurs actes en un : il immigré et il émigre. Que la migration soit choisie ou forcée, de telles expériences de ruptures obligent à des réaménagements psychiques et des remaniements identitaires profonds et risquent de mettre en péril l'intégrité même du sujet. Ce risque est par ailleurs majoré si l'on tient compte du fait que l'expérience de la migration est en soi porteuse d'un risque identitaire majeur. L'individu, et à fortiori l'adolescent par l'expérience de la migration, est extrait de sa trame sociale et relationnelle, c'est-à-dire de son environnement humain protecteur, mais aussi de sa

culture et de sa langue qui sous-tendent les identifications nécessaires pour le fabriquer comme individu et qui vont lui permettre de s'individualiser tout en se sentant exister dans une continuité psychique. Cette extraction, véritable rupture, est potentiellement dépersonnalisante car elle déconnecte le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques, de ce qui le représente comme sujet. Il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, il n'y a plus le « travail de culture » qui inscrit le sujet dans un réseau d'identifications porteur de son identité propre et qui le met en sens.

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

Thibaudeau(2006) parlant de l'effraction traumatique et hémorragie narcissique estime que, quel que soit le contexte qui l'entoure, la rencontre avec des événements réels, traumatogènes confronte le sujet à l'expérience brutale d'une surcharge d'excitation psychique. Cet « excès de réel » vient faire effraction dans le moi en débordant les capacités d'adaptation et de défense du sujet : toute l'énergie psychique semble focalisée sur l'événement et les enjeux de survie, créant une mise à nu émotionnelle. Certains jeunes peuvent relater l'effroi d'une singulière proximité d'avec la mort, d'avoir vu ce qu'il ne fallait pas voir et de ne plus se sentir tout à fait comme les autres. Ils souffrent alors de cauchemars, de reviviscences sensorielles, de troubles anxieux somatoformes. Ils se plaignent d'insomnies, de fuite des pensées et connaissent de véritables épisodes dépressifs. Autant de symptômes qui viennent signifier la présence du trauma : le primat du réel et l'impossibilité de son refoulement.

Selon l'auteur, quand le jeune arrive à relater ce moment qui a précédé le départ ou le voyage proprement dit, s'il est accessible à la remémoration, il apparaît souvent comme un épisode onirique où la frontière du réel et de l'imaginaire reste floue. Cela révèle la prévalence de

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

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

Thibaudeau(2006) estime que le trauma se constitue autour de l'effraction liée à la surcharge d'angoisse que produit l'excès de réel, la violence, pouvant aller jusqu'à la rupture du sentiment continu d'exister et parfois d'appartenance « au reste de la communauté humaine ». Mais au-delà de l'événement à proprement parler et de sa charge excitante, c'est aussi et bien souvent les effets que produisent les attaques du champ symbolique qui sont potentiellement traumatiques : le déni de justice et la question de l'impunité, la transgression de tabou, le déni ou l'instrumentalisation de la parole. Dans ces cas, l'expérience de l'attaque, voire de la destruction des figures parentales « pour de vrai » par la violence arbitraire, l'humiliation ou la dégradation déshumanisante conduisent à l'effondrement de ce que l'enfant ou l'adolescent avait commencé à construire de sa compréhension du monde.

### **2.1.3.3. Les enfants de l'exil**

Cyrulnik, cité par Moro(2003) pense que même si leurs parents n'avaient pas émigré, les enfants auraient eu des problèmes d'identité à régler. Un jour ou l'autre ils seraient arrivés à la question "Qu'est-ce que je veux, qu'est-ce que je vaux ?". Quand, au cours des premières années, on a été préparé à cette question, on prend le virage de l'adolescence avec beaucoup d'émotion, mais sans trop de difficultés. Quand on n'y a pas été préparé, quand notre monde n'est pas clair, quand on ne sait pas quelles sont les valeurs de la culture, quand on n'a jamais eu l'occasion de découvrir ce qui nous rend heureux, quand on ignore de quoi on est capable, alors l'angoisse apparaît : "Je comprends mal ce qui se passe, je ne connais pas mes capacités, mais je sais que ma vie entière dépend de ma réponse". Alors l'adolescent se met à l'épreuve

pour obtenir la preuve de ce qu'il vaut, et les adultes comprennent mal que ses provocations incessantes ou sa passion du risque prennent un effet tranquillisant pour cet adolescent en mal d'identification. Les enfants dont les parents ont émigré n'échappent pas à ce problème d'identité individuelle auquel ils auront à ajouter une difficulté de repère culturel : "Dans ma culture on travaille comme ça, on courtise de cette manière...mais quelle est ma culture ?".

La construction de l'identité est toujours paradoxale, en ce sens que pour devenir moi-même, j'ai besoin de m'opposer à ceux qui sont les mêmes que moi. L'identité culturelle propose un schéma collectif où nous avons à partager les mêmes origines, les mêmes croyances, les mêmes rituels et parfois la même apparence physique. Alors que l'identité individuelle nous pousse à nous opposer à ceux qui nous ressemblent de façon à devenir à nul autre pareil. Pas facile, ce travail qui consiste à se séparer de nos proches, de façon à devenir soi-même parmi ceux qui nous ressemblent ! Trop de séparation mène à la désaffiliation. Trop de ressemblance mène à la désindividualisation.

Les enfants d'immigrés qui ont à faire ce travail de construction de leur identité dans leur famille, plus la construction de leur identité dans leur culture ont souvent à souffrir d'un conflit entre leur loyauté et leur attachement : "Je suis attiré par cette culture d'accueil dans laquelle j'ai des amis et dont la manière de vivre me paraît épanouissante mais dans ce cas, je trahis ma mère qui regrette son pays d'origine. Quand je ne porte pas les vêtements de sa culture, quand je ne respecte pas ses rituels, elle croit que je la méprise".

Ce déchirement n'existe pas quand les enfants ont pour mission de réaliser les rêves de leurs parents. "Heureux comme Dieu en France" disaient les juifs européens dont les enfants furent ainsi contraints à être heureux sous peine de rendre leurs parents malheureux. Leur réussite scolaire ou sociale fut donc teintée d'angoisse, et leur intégration réussie fut terriblement punie pendant la guerre de 1940.

Les Arméniens, les Espagnols et beaucoup d'autres ont connu une intégration analogue avec quelques variations culturelles. Dans l'ensemble, ces enfants d'émigrés ont confirmé l'idée suivante : c'est la structure des institutions des pays d'accueil et l'histoire de l'émigration de leurs parents qui attribue un sens à l'événement et peut en faire une amputation de la personnalité ou un épanouissement. Certains émigrés désiraient venir dans le pays de cocagne, de culture et de liberté. Après la lune de miel, après l'euphorie des premiers mois, la descente a souvent été triste. Il a fallu s'adapter au réel, renoncer au rêve, apprendre une langue et des rituels étranges. Les enfants ont eu à se développer dans un tel contexte affectif

et sensé : "J'aime mes parents. Leur tristesse me touche. Mais je ne peux pas me développer ailleurs que dans la culture où ils m'ont mis. Je dois donc réussir mon intégration pour que leur tristesse vaille la peine. Mon échec serait une blessure supplémentaire pour eux". Ce genre de raisonnement, si souvent entendu explique que la réussite scolaire ou sociale des enfants d'immigrés est souvent meilleure que celle des natifs, à condition que les lois du pays d'accueil le permettent et que l'embellie économique autorise de telles aventures.

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

Des histoires parentales différentes induiront des développements différents chez leurs enfants. Il arrive que le motif de l'immigration ne soit ni une déclaration d'amour, ni la recherche d'un refuge salvateur. Dans ce cas, ce n'est pas la famille entière qui émigre mais souvent un membre qui est envoyé à l'étranger pour gagner la vie de ceux qui restent au pays. Il s'agit souvent d'hommes seuls, héros sacrifiés, chargés de réparer le désespoir d'une famille misérable mais attachée à sa culture. L'enfant qui reste au pays se retrouve avec un drôle de père. L'image d'identification est lointaine, désincarnée, un peu comparable à celle des orphelins : père parfait, glorieux, toujours jeune...à condition qu'il ne devienne pas réel.

Comme l'orphelin, cet enfant privé de père réel regarde les photos et écoute les récits qui décrivent un père imaginaire, émigré magnifique, etc. tant que les conditions économiques sont favorables. Or, il se trouve que l'attachement au père réel est un lien qui ne peut se tisser

que dans la banalité des interactions quotidiennes, et que la gloire du père imaginaire n'est soutenable que lorsque les conditions économiques du pays d'accueil permettent à ce père d'envoyer de gros chèques et de rapporter de beaux cadeaux.

Comme pour les orphelins, ces enfants tissent des liens d'attachement avec des substituts paternels : oncle, grand frère, voisin ou grand-mère. Leur développement est harmonieux, mais quand le père exilé, père imaginé, veut redevenir réel parce qu'il est vieux ou que les nouvelles règles économiques en ont fait un chômeur, il devient intrus dans sa propre famille et briseur de rêve, lui qui s'est sacrifié, lui qui a accepté de vivre en enfer dans le pays d'accueil pour être un peu aimé dans son pays d'origine. Il connaît alors un immense sentiment d'injustice et d'amertume, au point que souvent la solitude le fait moins souffrir.

Autant le père réel dépend des interactions quotidiennes quand il parle, joue et gronde, autant le père imaginé dépend des discours de sa famille et de sa culture. Les mineurs de fond italiens ou polonais, ont eux aussi connu l'enfer quand ils descendaient dans les puits à l'âge de douze ans sachant qu'ils ne reverraient probablement plus le ciel avant l'accident ou la silicose qui les emporterait vers la cinquantaine

Ces hommes sacrifiés sont devenus des pères adulés, des héros familiaux. Quand ils rentraient le soir, hébétés par dix heures de travail dans des tunnels surchauffés, ils étaient tellement sales et épuisés que leur femme les lavaient, les nourrissaient puis les poussaient au lit devant les enfants émerveillés. Ces pères étaient lointains. Ils ne pouvaient pas parler tant ils travaillaient. Mais les discours familiaux et sociaux leur donnaient un rôle grandiose. Les enfants en étaient fiers. Ces pères vivaient peu dans le réel quotidien de leur famille, mais les récits leur donnaient une telle aura que les enfants s'identifiaient avec bonheur à ces héros si doux.

A cette époque les immigrés s'assimilaient rarement, ils s'intégraient souvent. Le samedi soir, de grands banquets faisaient revivre les musiques et les cuisines de leur culture d'origine. D'un point de vue intellectuel, l'avantage de la pizza et de la soupe à la cerise, c'est que les aliments permettent de raconter l'histoire des parents. Les plats sont bons, les musiques sont gaies ou tristes, mais les enfants ont désormais de quoi s'identifier totalement à des parents fiers de leurs origines et heureux de vivre dans le pays d'accueil.

Le réel ne cessait d'imposer des épreuves physiques : le givre matinal sur les murs de la chambre, la longue marche à pied avant d'arriver à l'école dans des classes de quarante

enfants, la honte d'avoir des parents qui parlaient mal et s'habillaient sans élégance, la participation le soir aux tâches domestiques, la rareté des distractions. Et pourtant les familles structurées par les rôles sociaux où chacun tenait sa place indispensable à l'autre, étayaient solidement le développement des enfants. Ces mères épuisées assuraient la sécurité de leur petit monde, les discours familiaux et sociaux valorisaient les pères sacrifiés, et les cultures d'origine en ritualisant les groupes d'émigrés leur permettaient de conserver la fierté de leurs origines en apprenant les lois et les règles du pays d'accueil.

Dans le système où co-existent plusieurs attachements possibles (avec la mère, le père, les oncles, les tantes, les voisins et le groupe organisé) les enfants résistent mieux aux épreuves de la vie. Quand un membre défaille par la maladie, la mort ou l'effondrement psychique, l'enfant trouve toujours autour de lui un autre tuteur, ou substitut qui lui permet de poursuivre son développement. Mais quand les conditions techniques et culturelles entravent les mères, effacent les pères, réduisent les familles ou isolent les groupes, l'enfant aura à se structurer dans un monde déstructuré. Or, ce sont les découvertes technologiques, les lois économiques et les règles culturelles qui organisent le milieu où se développent nos enfants.

Les explications par une seule cause ne sont plus possibles. On ne peut plus dire : les enfants d'émigrants sont violents à cause de la télé ou ils sont délinquants à cause de la carence d'autorité. Peut-être vaut-il mieux poser la question autrement : les conditions techniques, économiques et culturelles ont tellement changé que les familles qui façonnent les enfants ont perdu leur pouvoir civilisant. D'autres structures doivent y suppléer sous peine de voir émerger des mécanismes archaïques de socialisation, comme la loi du plus fort, le bouc émissaire et les ententes secrètes.

Or, on commence à mieux comprendre ces nouvelles forces affectives et sociales qui façonnent de nouveaux enfants dans ces cultures nouvelles. On peut défendre sans peine l'idée que l'assimilation exige une amputation de la personnalité pour que l'émigrant prenne sa nouvelle place. Il va s'adapter grâce à cette triste réduction de sa personnalité qui lui demande de faire comme si ses origines n'avaient jamais existé. Les enfants auront à s'identifier à des parents amputés, parents-moins, trop gentils, soumis. Et les petits enfants, à l'aise dans cette culture où eux seront assimilés, qui ne sera donc plus nouvelle, reprocheront à leur parents de les avoir privés d'une partie de leur histoire.

Alors, pour redevenir entiers, ils partiront à la recherche de leurs origines et dépoussièreront des conflits vieux de plusieurs siècles.

Ces sont les petits-enfants qui réclament justice contre les agresseurs de leurs grands-parents, contre ceux qui les ont chassés de leur pays d'origine, les ont exploités dans le pays d'accueil et les ont fait taire pour être tranquilles. Nous pouvons tous trouver dans notre histoire de bonnes raisons pour déclarer la guerre : l'assimilation fonctionne comme une bombe à retardement.

A l'inverse, ceux qui refusent d'apprendre la langue et les rituels du pays d'accueil composent une sorte d'isolat culturel, une enclave dans la culture d'accueil qui se sent agressée. Les enfants qui se développent dans ces clans ressentent eux-mêmes la culture d'accueil avec hostilité, puisqu'ils partagent les territoires et les biens, mais n'habitent pas les mêmes mondes mentaux. Il existe bien sûr la solution facile des travailleurs étrangers qui signent un contrat momentané avec le pays d'accueil où les deux partenaires échangent des bénéfices, comme les Français, les Portugais, Marocains ou Colombiens qui travaillent à l'étranger et reviennent dans leur pays avec le sentiment d'avoir connu une belle aventure, une belle exploration culturelle dont les enfants tirent bénéfice, puis reviennent enchantés au pays d'origine. Mais dans ce cas il ne s'agit pas vraiment d'une émigration. Si les travailleurs doivent s'installer, l'intégration est nécessaire, alors l'enrichissement est au bout du chemin. Ce n'est pas la voie la plus facile car il faut apprendre deux langues et comparer deux cultures, mais la condition humaine est ainsi faite que l'altérité renforce l'identité. Je ne peux devenir moi-même que si j'ai quelqu'un d'autre à aimer. Je ne peux connaître ma culture d'origine que si je peux la comparer à ma culture d'accueil. Alors, comme ces enfants qui découvrent leur propre langue quand ils en apprennent une autre, l'émigration peut devenir un épanouissement. Aujourd'hui, la mondialisation de la technologie et des lois du marché mondialisent aussi les changements familiaux et les difficultés éducatives. Les mères deviennent plus lointaines, plus sociales et les pères deviennent plus amicaux, entraînant ainsi une modification de la manière de s'attacher. Les enfants ne sont plus les mêmes puisque les parents changent dans une société tourbillonnante. Le 20<sup>è</sup> siècle a été celui des hontes idéologiques, des camps d'extermination au nom des utopies. On peut prévoir que le 21<sup>è</sup> siècle sera celui des bouillonnements sociaux, des ruines d'Etats et des mouvements de population.

Le choix est clair. Faut-il construire des camps pour réfugiés vaguement perfusés par l'aide sociale ? ou faut-il réfléchir au processus d'immigration? Les enfants ne seront ni amputés ni enclos, mais ils devront travailler deux fois plus à devenir cultivés. Ce n'est pas le chemin le plus facile, mais il est tellement humain.

## **2.2. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS DE L'ETUDE**

Comme concepts clés, nous avons défini : cadre, cadre institutionnel, identité, adolescent réfugié.

### **2.2.1. Notion de cadre**

- Qu'est-ce qu'un cadre?

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

Il est un principe de réalité qui vient mettre un terme au sens de limite, à la pulsion de jouissance, sans cesse recherchée par l'être humain. Le cadre se trouve être là pour rappeler à l'ordre. A l'ordre social ou moral qui permet le maintien de l'espace et créer la dynamique de la culture, c'est-à-dire de ces éléments, de ces objets qui sont en partage ensemble et sur lesquelles sont sublimées les pulsions. Sans lui, c'est le chaos qui guette le haut lieu de la confusion. Le lieu dans lequel on peut jouir de soi-même en toute quiétude dans l'indifférenciation de l'imaginaire. Le lieu de l'unicité sans partage. Par le cadre, nous sommes empêchés de jouissance totale. Jouissance totale qui nous mènerait à une mort assurée mais pas assumée.

Le cadre symbolise la loi du père qui vient couper, interdire, rompre cette idylle entre la mère et l'enfant. Le cadre vient mettre non seulement un empêchement à la jouissance totale, mais par là même créer un vide, une brèche, une absence dans laquelle va pouvoir se construire l'élaboration du sujet.

### **2.2.2. Notion de cadre institutionnel**

Kaës (1976) attribue au cadre institutionnel trois fonctions : une fonction cadre, une fonction conteneur et une fonction transitionnelle. Pour définir le cadre institutionnel, il évoque plusieurs autres auteurs qui se sont intéressés à cette question.

Selon Pinel (n.d) cité par Kaes (1976), le cadre institutionnel constituerait un environnement facilitateur, un support à la mentalisation, qui serait doté d'une fonction de conteneur potentiel. Il exercerait ainsi une fonction symboligène et individualisante liée à sa capacité à contenir et à transformer les éléments pulsionnels émis par les patients.

Pour Gaillard cité par Kaes (1976), le cadre institutionnel est une arrière scène, un arrière fond silencieux. Tout espace clinique inséré dans une institution fait partie constituante de l'appareil psychique institutionnel et s'articule avec l'ensemble des espaces de l'institution, qui

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

Selon Talpin cité par Kaes (1976), le cadre comporte une face inconsciente, il sert de lieu de dépôt des parties psychotiques de la personnalité comme l'a démontré J. Bleger (n.d) ; et est généralement muet. Il ne devient manifeste que dans des situations de rupture ou de crise, lorsqu'il est attaqué et remis en question. Mais il comporte aussi une face consciente, constituée par ce que Bion a appelé sa tâche primaire.

Le cadre institutionnel dans sa face consciente et inconsciente s'actualise et est contenu dans le dispositif institutionnel. Comme l'indiquent Grange-Ségéral et André-Fustier cités par Kaes (1976) : adhérer à une institution suppose une complaisance inconsciente, ou un tissage d'intérêts, à ce que certains éléments non pensables de l'histoire de chacun pris individuellement et de l'histoire de l'ensemble institutionnel soient laissés de côté, remis dans des "oubliettes". Kaës (1976) souligne en effet que nous nous affilions toujours à une institution, un groupe ou un couple dans une tentative de reprise des failles de notre propre filiation.

### **2.2.3. Notion d'identité**

L'identité est un concept controversé ; il n'y a pas de consensus quant aux phénomènes auxquels ce terme se réfère.

Mangard (2013) définit l'identité comme étant un processus qui se construit progressivement tout au long de la vie, il est dynamique et s'exerce tout au long de l'existence. L'identité a des caractéristiques subjectives et objectives. Le sentiment d'identité subjective renvoie au

sentiment de son individualité, de sa singularité, d'une continuité dans l'espace et dans le temps.

Dans le champ de la recherche, la notion d'« identité » est utilisée la plupart du temps dans une acception « eriksonnienne ».

Erikson (1968) fut le premier auteur à associer le concept d'identité au développement de l'adolescent. Selon sa théorie, la crise d'identité – l'atteinte d'un sentiment d'identité en dépit de sentiments de confusion identitaire – caractérise la crise normative de l'adolescence. Erikson écrit par exemple que, comme résultat du travail intégratif du moi (ego) – synthèses et resynthèses du moi – une configuration d'identité est progressivement établie au long de l'enfance. Il s'agit d'une configuration qui « *intègre progressivement des données constitutionnelles, des besoins libidinaux idiosyncrasiques, des capacités privilégiées, des identifications significatives, des défenses efficaces, des sublimations réussies et des rôles acceptables* » (1968, p.163). Pourtant, Erikson lui aussi donne au concept d'identité des connotations différentes. « *Tantôt il semble se référer à un sentiment conscient d'unicité individuelle, tantôt à une force inconsciente poussant à la continuité de l'expérience, tantôt encore à une solidarité avec les idéaux d'un groupe* » (1968, p.208). Il a cependant tenté de préciser les éléments centraux de l'identité en les situant, dans quelques descriptions souvent citées, au niveau de l'expérience individuelle de soi : un sentiment d'identité est « *un sentiment d'unité personnelle vécue (sameness) et de continuité historique* » (1968, p.17) ; et dans une définition plus élaborée : « *Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle est basé sur deux observations simultanées : la perception de l'unité de soi et de la continuité de sa propre existence dans le temps et l'espace, et la perception du fait que les autres reconnaissent son unité et sa continuité* » (1968, p.50).

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

Aujourd'hui, ce concept aussi bien utilisé en anthropologie qu'en psychologie investit d'autres domaines : ainsi parle-t-on de l'identité professionnelle ou encore de l'identité numérique pour caractériser les contributions et les traces qu'un individu laisse sur la toile

#### **2.2.4. Notion d'adolescent réfugié**

D'après le dictionnaire encyclopédique Larousse, l'adolescence est la période de la vie entre la puberté et l'âge adulte, de transition entre l'enfance et l'Age adulte. Elle est inaugurée par les modifications corporelles de puberté. L'adolescent est à la recherche de son identité et de son autonomie, il doit lutter contre tout ce qui l'attache à l'enfance donc en premier lieu ses parents, vis-à-vis d'elle, il présente une attitude déconcertante faite de défi et de dépendance qui crée la crise de cet âge. Refusant tout compromis, la révolte de celui-ci passe nécessairement par la critique des valeurs de la société des adultes (famille, travail, religion) pour parvenir à la construction d'un système de valeurs propre à lui.

Selon le HCR il s'agit d'adolescents « *se trouvant en dehors de leur pays d'origine, séparés de leurs parents ou de leur répondant autorisé par la loi ou la coutume* ». Un jeune réfugié ou jeune migrant est un type de sujet que l'on peut définir à travers deux concepts à savoir le concept d'exposition et le concept de vulnérabilité.

Le jeune réfugié est un sujet exposé, selon Moro (1993), dans la mesure où l'exposition est en quelque sorte une acculturation brutale rend compte de l'après-coup de cette brutalité spécifique du jeune migrant. La mythologie nous fournit nombre d'exemples de sujet exposés, c'est-à-dire par exemple confié à l'eau du Nil dans un coffret. L'enfant exposé est un risque vital. On trouve cette notion d'exposition dans les légendes de Dionysos, Karna, Moïse, Paris, Persée, Sargon, Télèphe et Œdipe. Pour Moro (1993), la migration sur le plan psychologique favoriserait une nouvelle naissance (individuation), ou en cas de dysfonctionnement (l'échec du processus de séparation-individuation), la maladie. De même l'image de l'enfant exposé admet une double polarité : il y a un risque transculturel ; s'il est mal contenu, il surdéterminera la maladie, l'enfant dissimulant son potentiel sous le symptôme. Dans ce cas l'enfant porte le vécu familial traumatique de la migration. Sur le plan psychologique, la migration est une situation limite, elle a des conséquences concrètes mais aussi des effets dormants.

Parlant du concept d'exposition, Moro (1993) pense que c'est une sorte d'acculturation brutale c'est-à-dire qui se dédouble d'une rupture totale des liens familiaux. Berry cité par Neto (1993) parle de quatre modes d'acculturation que sont :

- l'assimilation c'est-à-dire qu'on abandonne son identité culturelle au profit de celle de la communauté dominante ;
- l'intégration, il y a maintient partiel de l'intégrité culturelle du groupe ethnique parallèlement à une participation de plus en plus marquée des individus au sein de la nouvelle société ;
- la marginalisation, l'état ou le groupe non dominant a perdu son identité culturelle. «Le stress d'acculturation est une forme de stress dont l'origine est à chercher dans le processus d'acculturation lui-même. Il se manifeste par les problèmes de santé mentale, marginalité, de difficultés identitaires» Berry et Annis cités par Neto (1993, p226). C'est parmi les individus se trouvant dans cette situation que l'on rencontre la majorité des problèmes psychotiques et sociaux.

Par ailleurs le jeune réfugié est un sujet vulnérable. Grandir en situation transculturelle est un facteur de risque pour la structuration psychique. La vulnérabilité est une notion dynamique. Elle affecte un processus de développement ; le fonctionnement psychique de l'enfant vulnérable est tel qu'une variation minimale, interne ou externe, entraîne un dysfonctionnement important, une souffrance souvent tragique, un arrêt ou une inhibition ou un développement à minima de son potentiel. En d'autres termes l'enfant vulnérable est celui qui a « une moindre résistance aux nuisances et aux agressions.

Le jeune émigré est exposé parce qu'il est dans l'incohérence de l'histoire, de la culture, du sol. La plupart de ces enfants reçus, dès leur arrivée, souffrent de symptômes envahissants et parfois spectaculaires. Beaucoup viennent de pays en guerre ou ravagés par l'instabilité politique. Ils ont pu être les victimes directes ou indirectes de violences physiques, d'exactions, de persécutions politiques ou religieuses. Leur famille peut être menacée au pays ou encore avoir été « perdue » dans l'exode, leurs parents torturés, tués ou assassinés, etc.

Certains encore, mandatés, sont envoyés par leurs parents afin d'échapper à la misère et assurer par leur travail la survie de la famille. Souvent pris dans des réseaux mafieux, aux mains de trafiquants de toute sorte, objet même du trafic, ils découvrent la réalité brutale de l'exploitation humaine. La question de savoir comment sortir de la précarité de la vulnérabilité, nous conduit vers la résilience. Or, « La résilience n'est ni un vaccin contre la souffrance, ni un état acquis et immuable, mais il s'agit d'un processus, d'un chemin à parcourir » Bouvier (n.d) cité par Cyrulnik (2001, p 62). Notons cependant qu'il existe différentes catégories d'enfants réfugiés à savoir ceux vivant avec leurs parents d'une part et

ceux appelés les enfants réfugiés non accompagnés (ENA) d'autre part. On peut avoir également des réfugiés orphelins mais vivant dans des familles d'adoption. De même on peut aussi avoir des ENA vivant dans des familles d'accueil.

## CHAPITRE 3 : FONDEMENT THEORIQUE

Une théorie a pour but de rendre compte de la réalité observée. Selon Claude Bernard, « la théorie est l'hypothèse vérifiée après qu'elle ait été soumise au contrôle du raisonnement et de la critique ». La théorie est un système explicatif qui rend compte d'un grand nombre de faits à partir d'un petit nombre de principes.

### 3.1. LA THÉORIE DU CADRE DE KAËS

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

Les éléments du cadre de la cure psychanalytique ont été décrits par Freud dès 1904, sous le nom de "procédé". Winnicott en 1956, parle de "setting". Ce terme est repris par les kleinien. Pour Winnicott(1956), le concept de cadre apparaît comme une application de celui du "holding" de la mère. L'accent est mis sur la part active prise par l'analyste dans "l'aménagement" des conditions les plus propices au déroulement du processus analytique.

Bleger (1979) (in Kaes et al, 1979) a introduit une notion de cadre abstrait, conceptuel. Selon cet auteur, la fusion primitive avec la mère serait le cadre initial de l'individu sûr et grâce auquel va se construire son Moi différencié. Le cadre est la partie la plus primitive et la moins différenciée de la personnalité. C'est ' "l'élément fusionnel Moi-corps-monde, de l'immutabilité de laquelle dépendent la formation, l'existence et la différenciation (du Moi, de l'objet, de l'image du corps, de l'esprit, etc.)" (Bleger., p.265). Le Moi et le non-Moi se construisent à partir des relations stables, de la présence-absence de la mère, des relations qui apportent gratification et frustration. La permanence, la sécurité et la continuité du cadre apporté par la mère, sont intériorisées progressivement par l'enfant. Le cadre serait le non-

Moi. L'identité dépendrait de la manière de gérer ou de maintenir le non-Moi (Bleger, p.258). Toute institution sociale, comme la famille, ou tout groupe, ou encore toute relation qui présente des caractéristiques de durée, de normes et d'attitudes, sont des institutions, des cadres, correspondant à des "non-Moi". Ils se retrouvent "dépositaires de la partie psychotique de la personnalité, c'est-à-dire la partie non-différenciée et non-dissoute des liens symbiotiques primitifs" (Bleger, p.263), présente chez tout individu. Ces cadres sont à la fois "délimitation de l'image du corps" et "noyau de base de l'identité" (p. 257). "L'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc." Le cadre constitue alors "un étau" à la personnalité, un "récepteur de la symbiose" (p.260), ce qui permet à la personne, comme le fait le bébé en prenant appui sur sa mère, de développer son Moi. Dans le prolongement de ses travaux sur le groupe, Kaës(1979) suggère que le cadre institutionnel a trois fonctions à savoir : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle.

#### **-LA FONCTION CADRE**

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

La situation psychanalytique comprend un cadre spécifique, dont fait partie le rôle de l'analyste, l'ensemble des facteurs affectant l'espace et le temps, la technique (horaires, ponctualité, paiement, interruption, etc.). Il importe que l'élaboration de l'expérience de

rupture se fonde sur l'établissement et le maintien du cadre psychanalytique, qui, en tant que tel, est le dépositaire de la continuité indifférenciée.

### **-LA FONCTION CONTENEUR**

Kaës (1979) pense que le conteneur représente l'aspect actif de ce support, par lequel la mère, grâce, à ce que Bion appelle sa capacité de rêverie est en mesure de modifier les projections douloureuses du bébé. La fonction conteneur permet l'utilisation du cadre. Le conteneur fournit le support actif, transformateur, aux projections imaginaires du patient. C'est par le conteneur que s'établit l'échange primordial qui, dans la symbiose, consiste dans le mécanisme primitif de l'identification projective. La propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueuses les projections imaginaires. Il doit être apte à les recevoir, à les élaborer et à les restituer le cas échéant. C'est l'un des objectifs de l'analyse inter-transférentielle que d'assurer cette fonction dans le travail psychanalytique groupal. Mais dans des situations plus quotidiennes, la fonction conteneur est assurée par quiconque accepte de recevoir activement, de contenir et de transformer les dépôts et les projections du sujet en crise. C'est ce qui peut arriver lorsqu'un migrant par exemple trouve à qui parler.

### **-LA FONCTION TRANSITIONNELLE**

Selon Kaës, la transitionalité est le passage d'un état d'union avec l'environnement à l'état où le sujet est en relation avec lui, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. Plus précisément encore, car la catégorie de l'après-coup est ici essentielle : une séparation a eu lieu qui s'élabore en rupture dans la continuité psychique et sociale (temps, espace, relations) et révèle qu'à un état antérieur d'union s'est substitué un état éprouvé comme extériorité et séparation, dans l'incertitude d'une nouvelle union.

La fonction transitionnelle est le rétablissement de la capacité d'articuler des symboles d'union dans un espace paradoxale de jeu, par-delà l'expérience contraignante de la division-séparation ou de l'union-fusion. Ces trois éléments (le cadre, les fonctions conteneur et transitionnelle) sont indispensables pour que s'exerce le jeu interprétatif, ou créatif. L'analyse transitionnelle est la mise en place de stratégies assurant le rétablissement ou l'établissement de ces fonctions. L'objectif de l'analyse transitionnelle est de rendre disponible par un travail psychanalytique spécifique les ressources psychiques individuelles et intersubjectives requises pour l'élaboration du vécu critique et libérées par les déliaisons ou dérégulation consécutives de l'état de crise.

## **3.2. LE MOI-PEAU DE DIDIER ANZIEU**

Anzieu élabore et reprend en 1995 la théorie du Moi-peau pour rendre compte du contact relationnel entre la mère et l'enfant à l'œuvre dans le développement et l'équilibre psychique de l'enfant. Il va s'inspirer de plusieurs sources de données pour élaborer le concept de Moi-peau. Premièrement, il puisera dans les données de l'éthologie issues des travaux de Lorenz (n.d) sur l'empreinte et surtout des expériences de Harlow(n.d) sur les petits singes concernant la nécessité de contact avec d'autres êtres de la même espèce. Deuxièmement il s'inspirera des travaux de pédiatres comme Bowlby, Spitz et Winnicott. Bowlby(1984) va postuler l'existence d'une pulsion d'attachement, pulsion primaire indépendante de la sexualité. Le but de l'attachement est une forme d'homéostasie, l'objectif étant pour l'enfant de maintenir une distance à la mère qui la laisse accessible. Winnicott(1972) quant à lui développe le concept de phénomène transitionnel ainsi que l'importance du contact avec la mère au travers du « holding », du « handling » et de l' « Object presenting » pour l'intégration du moi. Spitz (n.d) travaille à son tour sur le phénomène de l'hospitalisme, syndrome dû à des carences de soins affectifs. Enfin, les données issues des tests projectifs, notamment les travaux de Cleveland et Fisher (n.d) qui isolent deux variables nouvelles dans le Rorschach, celles d'Enveloppe et celle de Pénétration, vont également contribuer à la naissance du concept de Moi-Peau.

### **3.2.1. Origine du Moi-Peau**

Anzieu(1999) va introduire le corps comme dimension vitale de la réalité humaine, comme ce sur quoi s'étaient les fonctions psychiques. Ainsi, le moi s'étaye sur un moi-corporel, le Moi-peau. Le tout petit reçoit les gestes maternels tout d'abord comme excitation puis comme communication. C'est à travers les soins corporels et les communications préverbaux précoces que l'enfant va commencer à différencier une surface comportant une face interne et une face externe, permettant la distinction entre le dedans et le dehors et un volume ambiant dans lequel il se sent baigné, surface et volume qui lui apportent l'expérience d'un contenant. Ce qui relie toutes les parties du corps est un tout unificateur, la peau, container théorisé par Bion(1962).

### **3.2.2. Le Moi-Peau et ses fonctions.**

Le Moi-Peau désigne une figuration dont le moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme moi à partir de son expérience de la surface du corps. L'instauration du moi-peau répond à un besoin d'une

enveloppe narcissique et assure à l'appareil psychique la certitude et la constance d'un bien-être de base.

Le moi hérite de cette origine épidermique et proprioceptive la double possibilité d'établir des barrières et de filtrer les échanges. Ce concept de Moi-Peau sera accueilli avec enthousiasme à cette époque, et il s'est avéré comme une des notions les plus fertiles en psychanalyse pendant plusieurs années après sa création.

La théorie du Moi-peau porte la paternité d'Anzieu(1995). Le Moi-peau, avant d'être un concept, est d'abord une vaste métaphore. En effet, selon Anzieu, la psychanalyse s'occupe surtout des contenus psychiques et moins des contenants. La psychanalyse s'occupe des fantasmes qui concernent les contenus psychiques. Elle élargit la relation sein-bouche à la relation sein-peau. Ensuite, le double interdit œdipien par un double interdit du toucher qui en est le précurseur. Anzieu, pour élaborer la théorie du Moi-peau s'inspire, non seulement du modèle freudien dont les quatre paramètres de la pulsion sont : la source, la poussée, le but et l'objet. Et les travaux de Kaës(1979) évoquant le double étayage du psychisme. Kaës, développant le concept d'étayage, distingue un double étayage du psychisme (sur le corps biologique et sur le corps social) et un étayage mutuel exprimant en même temps la vie organique et la vie sociale au moins chez l'homme. La vie organique et la vie sociale ont autant besoin, l'un de l'autre, d'un appui quasi-constant sur le psychisme individuel que celui-ci a besoin d'un appui réciproque sur un corps vivant et sur un organisme vivant.

Le Moi-peau, constate Anzieu(1999), est une réalité d'ordre fantasmatique dans la mesure où il est figuré à la fois dans les fantasmes, les rêves, le langage courant, les attitudes corporelles, les troubles de pensée, mais aussi est fournisseur de l'espace imaginaire, constituant du fantasme, du rêve, de la réflexion de chaque organisation psycho-pathologique. Les sensations cutanées introduisent, dès avant la naissance, les fœtus dans un univers d'une grande richesse et d'une grande complexité, univers encore diffus mais qui éveille, système-perception-conscience qui sous-tend un système global et épisodique d'existence et fournit la possibilité d'un espace psychique originaire. La peau apprécie le temps et l'espace, mais elle seule combine les combinaisons spatiales et temporelles. La peau présente donc une complexité dans sa structure. Elle est constituée d'un enchevêtrement de tissus différents, de glandes qui secrètent sueur, odeur, sébum, lubrificateur, et de nerfs sensitifs et moteurs. Elle protège l'individu contre les attaques extérieures, mais en garde les traces, révèle en partie l'état intérieur de l'être. Elle est perméable et imperméable, superficielle et profonde,

véridique et trompeuse, solide et fragile. La peau nous fournit autant en douleur qu'en plaisir, elle se caractérise par sa vulnérabilité et sa souplesse adaptative. Elle a un statut intermédiaire entre deux transitionnalités, par exemple le contact tactile avec la mère après la naissance qui favorise le déclenchement des activités nouvelles comme la respiration, l'excrétion, les défenses immunitaires, puis la socialité, la confiance, le sentiment de sécurité.

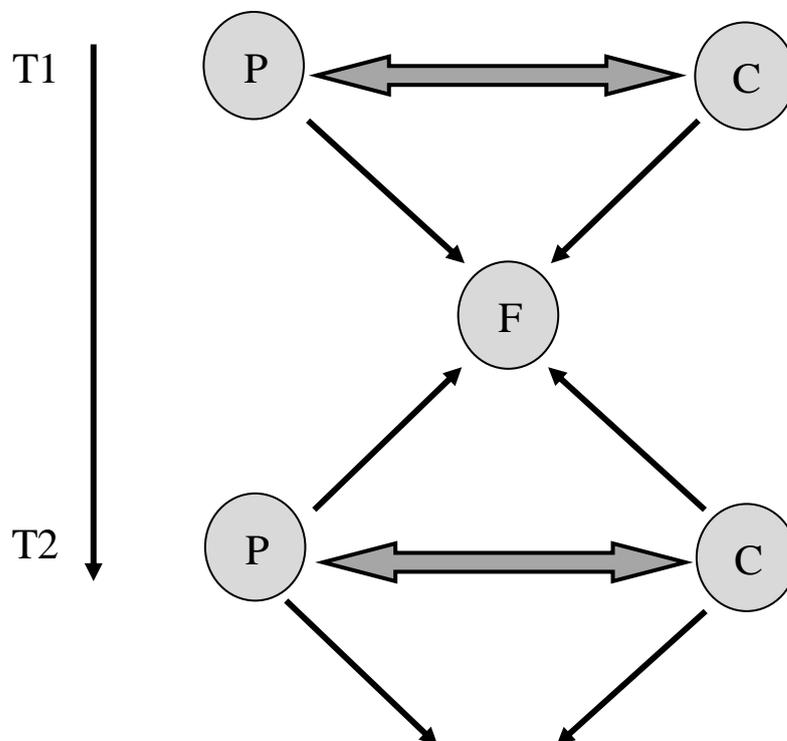
Le Moi-peau apparaît comme une structure intermédiaire de l'appareil psychique, intermédiaire chronologiquement entre la mère et l'enfant, intermédiaire structurellement entre l'inclusion mutuelle des psychismes dans l'organisation fusionnelle primitive et la différenciation des instances psychiques correspondant à la seconde topique freudienne. D'après Anzieu, le Moi-peau sert ainsi d'appui et de soutien au psychisme. De même que la peau soutient le squelette et les muscles, elle est également contenant-enveloppe. Ces deux éléments se construisent au moment des échanges précoces entre la mère et l'enfant, plus ou moins solidement selon la qualité des interactions. On peut y ajouter une fonction de protection écho au pare-excitation freudien mais aussi de protection contre l'angoisse d'intrusion psychique. Il permet aussi le sens de l'individualité et de la singularité. C'est également un outil qui permet de se sentir soi-même, de ressentir l'intérieur de son corps, de se protéger contre l'angoisse de morcellement, mais aussi une enveloppe d'excitation érogène. Une autre de ses fonctions consiste à équilibrer la tension énergétique interne et externe.

### **3.3. POINT DE VUE DE KUNNEN ET BOSMA (2001)**

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

À la base, un tel modèle peut être schématisé par un contexte (C) et une personne (P). Chaque situation qui est d'une certaine manière pertinente pour les engagements de la personne est une interaction : la personne et le contexte d'une manière ou d'une autre réagissent l'un sur

l'autre. Quand cette interaction se poursuit dans le temps, une séquence d'interactions se forme, qui, en principe, affecte à la fois la personne et le contexte. Généralement, de telles séquences sont décrites comme « transactionnelles » en psychologie développementale (Sameroff, 1982). Dans une perspective transactionnelle sur le développement, on suppose que la personne est affectée par le contexte et que le changement dans la personne affecte en retour le contexte. Ainsi, comme le montre la *figure 1*, Pt1 (la personne au temps 1) et Ct1 (le contexte au temps 1) se changent en Pt2 (personne au temps 2) et Ct2 (contexte au temps 2). Le contexte changé agit sur la personne à nouveau, et ainsi de suite. Cette interaction réciproque est l'un des aspects du processus développemental et fait bien comprendre que le processus est de nature fondamentalement relationnelle. Un autre aspect réside dans la nature itérative de ce processus. Elle signifie que l'output de l'étape 1 est un nouvel input pour l'étape 2 : l'état de Pt2 ne dépend pas seulement de Ct1 mais aussi de l'état de Pt1 ; de la même façon, Ct2 dépend de Pt1 et Ct1. Chaque transaction peut être considérée comme une itération. Pt1 et Ct1 sont changés par cette transaction, en Pt2 et Ct2. Et Pt2 et Ct2 forment le point de départ de la nouvelle transaction. Le développement est un enchaînement de telles transactions : le même mécanisme se répète encore et encore, de telle façon que le développement à long terme est déterminé par une séquence de processus à court terme.

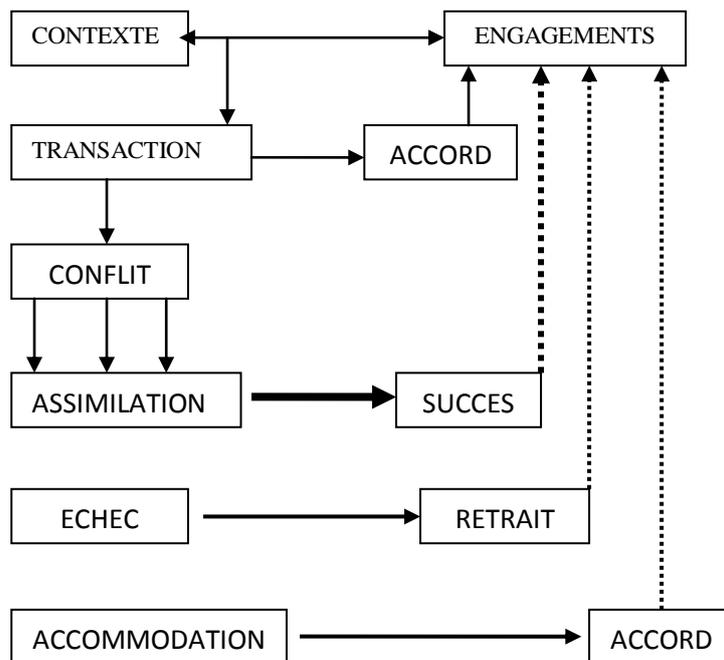


**Figure 1** : Les transactions Personne-Contexte (T1 = Temps 1, T2 = Temps 2, P = Personne, C = Contexte, F = Accord)

Le processus itératif représenté dans la *figure 1*, avec les variables qui interagissent réciproquement, forme un système dynamique. Van Geert définit un système dynamique comme « un ensemble de variables qui mutuellement affectent les changements de chacune des autres à travers le temps » (1994, p. 50). Les relations entre variables dans ces systèmes se caractérisent par la causalité mutuelle et la non-linéarité (voir Ford & Lerner, 1992 ; Sameroff, 1982 ; Van Geert, 1994 pour une application de la théorie des systèmes dynamiques aux processus développementaux ; et Kunnen, Bosma & Van Geert, 2001 pour l'élaboration d'un modèle mathématique des systèmes dynamiques appliqué au développement de l'identité).

Comment une conceptualisation de « l'identité » en tant que processus s'ajuste-t-elle ici ? D'abord, l'identité comme processus intéresse l'harmonisation dynamique – l'adéquation (*fit*) – de P et de C. Le développement de l'identité concerne cet accord au fil du temps. Le processus d'harmonisation lui-même est guidé par des principes tels ceux mentionnés par Breakwell. Cela signifie que « l'identité » dans la conceptualisation que nous présentons ici ne réfère pas seulement au côté gauche de la *figure 1* (les états de P), mais au processus dans lequel P et C se définissent mutuellement l'un l'autre. « Identité » renvoie à équivalence, non à une entité ou une essence.

Les engagements évoluent, au cours du développement de l'adolescent, dans l'interaction entre la personne et le contexte. Les changements dans la personne et/ou le contexte – appelons-les « tâches de développement » – peuvent conduire à des changements dans les engagements, mais ceux-ci sont d'autant moins probables que les engagements préexistants sont forts. Les processus d'assimilation et d'accommodation jouent un rôle central dans cette adaptation (Berzonsky, 1992). Des différences dans des facteurs personnels et contextuels, en combinaison avec des effets de hasard, causeront de la variabilité intra-individuelle et des différences interindividuelles dans les trajectoires développementales.



**Figure 2 :** Modèle conceptuel du développement de l'identité (Kunnen et Bosma 2001, p.263).

Dans la *figure 2*, le modèle est représenté de façon schématique au niveau d'une seule itération : nous y décrivons ce qui se produit dans une seule transaction. À chaque moment, une transaction peut « coller » ou non. S'il y a adéquation, ce n'est pas vécu consciemment comme un succès, mais de façon plus diffuse, comme « se sentir bien », « avoir l'impression que ça roule ». De telles expériences soutiennent les engagements existants : on se sent bien en les ayant. La situation change si un conflit se produit entre les engagements de la personne et le contexte. La survenue d'un conflit est un déclencheur pour l'action. On trouve dans plusieurs modèles de l'identité cette idée qu'un conflit est nécessaire pour provoquer un changement identitaire (Kerpelman, Pittman & Lamke, 1997 ; Berzonsky, 1990 ; Adams & Marshall, 1996). Un conflit se produit si des intérêts spécifiques sont menacés dans la transaction. Les émotions sont ainsi le moteur du processus. Elles jouent un rôle central parce que c'est seulement par les émotions, suscitées par la menace à l'égard d'une préoccupation personnelle, qu'un individu devient motivé à agir, que ce soit pour assimiler ou accommoder (Frijda, 1986).

Prenons le refus, le cas d'une jeune fille qui a l'engagement de vouloir être une brillante étudiante, et pense l'être. Elle obtient un mauvais résultat à un examen et se sent triste à ce propos. Cela implique qu'il y a conflit entre la situation et son engagement. Les gens essaient toujours de résoudre leurs problèmes au moyen de l'assimilation : par exemple, ils essaient de

modifier leur perception ou leur interprétation de la situation (ou, si possible, la situation elle-même) de telle manière qu'elle s'accorde à nouveau avec leurs intérêts. Cette assimilation souvent se fait automatiquement. Si elle réussit, les engagements actuels sont confirmés, et point n'est besoin de changement. L'étudiante peut essayer de repasser l'examen. Si elle réussit et se sent bien à nouveau, le conflit est résolu au moyen de l'assimilation et ce succès confirme ses engagements.

Cependant, si le refus échoue à nouveau, et rate aussi d'autres examens, cette assimilation ne marche pas, et ses émotions négatives face à la situation vont s'accroître. Elle peut se dire, par exemple, qu'elle est trop brillante pour être comprise par son médiocre enseignant. Mais cette solution aussi sera inefficace sur le long terme. Ainsi, les échecs répétés à assimiler affaiblissent l'engagement qui veut qu'elle soit une brillante étudiante. Finalement, elle peut décider de quitter l'université, de façon à échapper à la situation. Dans ce cas, ses engagements pour ce qui est de ce type d'études disparaissent. Une autre manière de s'en sortir est d'accommoder, de changer ses engagements : elle peut se dire qu'elle n'est pas une étudiante brillante, mais qu'elle est très motivée et qu'elle a besoin d'une aide extérieure. Ou bien elle peut décider de choisir des études comparables à un niveau moins élevé. L'accommodation implique ainsi un ajustement de son identité. Cela ne se produit cependant pas très facilement. Les gens ne modifient pas leurs engagements quand ils sont confrontés à *une* situation productrice de conflit. C'est seulement si le conflit persiste, et s'il est prégnant, qu'il entraîne un affaiblissement des engagements existants. Cet affaiblissement ouvre des possibilités pour le changement et l'accommodation. Certains auteurs affirment que les anciens engagements doivent disparaître, avant que de nouveaux ne se forment (Stephen, Fraser et Marcia, 1992).

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

### **3.4. PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE**

La construction de l'identité chez l'adolescent réfugié dépend de plusieurs paramètres. Et un cadre de qualité nécessite que l'on prenne en compte plusieurs approches. Le problème de du jeune réfugié est de gérer à la fois les fissures dans ses cercles protecteurs, la diminution de sa capacité de représentation, l'altération de son filtre culturel interne, les attaques de ses propres pulsions destructrices et probablement le chaos de son identité personnelle. Il s'agit des sujets traumatisés par les mauvaises conditions dans lesquelles se sont passées l'émigration et l'immigration de la famille. Privés des apports de protection familiale, ces adolescents ont subi des dommages au niveau de leurs enveloppes protectrices. Rodriguez (1993) montre que la technique psychodramatique peut constituer une réponse aux troubles d'identité engendrés par la déafférentation chez l'enfant migrant. Il pense qu'il serait judicieux de renforcer la capacité contenante de leur enveloppe ou cadre, la décondensation de leurs scènes traumatiques en leur donnant toutes les variantes possibles. Rodriguez(1993) parle également du maintien avec des scènes corporelles contenant qui essaient de rétablir chez ces jeunes l'illusion de l'union mère-enfant.

#### **3.4.1. Question principale de recherche**

Cette question comprend deux concepts opératoires : le cadre et la construction de l'identité. Ce sont ces deux concepts opératoire qu'il faut définir en laissant apparaître les modalités et les indicateurs, en se référant au cadre théorique de référence qui est proposé par Kaes.

##### **- Qualité du cadre**

Modalités 1 : Fonction cadre

Indicateur 1 : le cadre peut être un espace topique, un espace scopique, un espace d'expression, un espace de reflet un espace de réflexion ou un espace transitionnel. Plus spécifiquement on entend par :

-espace topique un cadre muet, nous n'en avons pas de perception consciente ni de conceptualisation tant qu'il ne fait pas défaut ;

-espace scopique (c'est un espace qui expose le sujet en le soumettant aux regards des autres, le sujet se sent transparent aux yeux du monde) ;

- espace d'expression (il s'agit que s'exposent différents points de vue. Atour de rôle chacun se trouve pris dans les rai du langage) ; espace de reflet : le corps morcelé, à voir les

pairs s'exprimer à tour de rôle, renvoie le sujet au désordre. Déjà son désordre s'était donné à voir, mais il lui faut s'y confronter doublement dans le désordre que va occasionner l'expression plurielle. Par ailleurs dans cette expression plurielle chacun ne va retenir que la partie qui fait écho à sa propre histoire et voilà que non seulement son discours est morcelé mais de plus il est détourné, changé de place, changer d'ordre, changé de forme, changé de sens. L'imaginaire du corps dont parle Lacan (1966) comme d'une structure inhérente à l'être humain, comme les fantasmes les plus archaïques qui nous animent se trouvent dès lors réactivés ;

- espace de réflexion : il s'exerce un travail de la pensée mais surtout une nécessité d'arrêter la pensée pour porter de l'attention sur l'objet de la réflexion. Investir de l'attention sur un objet pour le cerner. C'est aussi ne pas rester sur l'apparence de la chose mais accéder à quelque chose de son essence ;

-espace transitionnel : un espace paradoxal par essence qui n'est ni dedans ni dehors et pourtant qui n'est pas véritablement entre, où ce qui se joue est à la fois vrai et faux.

Indicateurs 2 : les personnes, que sont les éducateurs et les pairs, le voisinage (les commerçants), doivent être les tuteurs, des repères et les relations qui s'établissent entre ces personnes, les modes de relations et interactions doivent faciliter et activer la réflexion chez le sujet.

Indicateur 3 : il n'y a pas de cadre sans rôle, le statut, et le mécanisme de régulation. Ce sont eux qui constituent le discours d'ensemble. Quand ces discours font défaut, on observe chez le sujet des peurs (Kaes, contrat narcissique).

Modalité 2 : Fonction conteneur

Indicateurs 1 : le conteneur représente l'aspect actif de ce support, par lequel la mère, grâce à ce que Bion appelle sa capacité de rêverie est en mesure de modifier les projections douloureuses du bébé. La fonction conteneur permet l'utilisation du cadre. Le conteneur fournit le support actif, transformateur, aux projections imaginaires du patient. C'est par le conteneur que s'établit l'échange primordial qui, dans la symbiose, consiste dans le mécanisme primitif de l'identification projective.

Indicateur 2 : La propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueuses les projections imaginaires. Il doit être apte à les recevoir, à les élaborer et à les restituer le cas échéant

Modalité 3 : Fonction transitionnelle

Indicateur 1 : La crise, la rupture, la transitionnalité. La transitionnalité est le passage d'un état d'union avec l'environnement à l'état où le sujet est en relation avec lui, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. Plus précisément encore, car la catégorie de l'après-coup est ici essentielle : une séparation qui a eu lieu s'élabore en rupture dans la continuité psychique et sociale (temps, espace, relations) et révèle qu'à un état antérieur d'union s'est substitué un état éprouvé comme extériorité et séparation, dans l'incertitude d'une nouvelle union.

Indicateur 2 : l'illusion originaire, la fonction transitionnelle est le rétablissement de la capacité d'articuler des symboles d'union dans un espace paradoxale de jeu, par-delà l'expérience contraignante de la division-séparation ou de l'union-fusion.

Indicateur 3 : Le paradoxe de l'entre-deux. Un temps de déconcentration, une sorte de passe « un espace paradoxale par essence qui n'est ni dedans ni dehors et pourtant qui n'est véritablement entre, où ce qui se joue est à la fois vrai ou faux. »

Indicateur 4 : La suture (l'établissement du lien social). Ces trois éléments (le cadre, les fonctions conteneur et transitionnelle) sont indispensables pour que s'exerce le jeu interprétatif, ou créatif. L'analyse transitionnelle est la mise en place des stratégies assurant le rétablissement ou l'établissement de ces fonctions.

#### - **Construction de l'identité**

Selon Marcia (1993), deux dimensions indépendantes concourent au développement identitaire, notamment chez les adolescents : l'exploration et l'engagement.

Modalité 1 : Processus d'exploration, l'exploration est définie comme un comportement de résolution de problème visant à mettre au jour de l'information à propos de soi ou de son environnement de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants.

Modalité 2 : Processus d'engagement, il représente l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, de valeurs et de croyance.

A partir de ces deux dimensions, Marcia a dégagé quatre statuts identitaires indépendants :

- l'identité diffuse (diffusion), elle peut être associée à une absence d'exploration et d'engagement. Les comportements sont peu adaptés, voire à risques. Il s'agit d'une sorte d'absence de structure identitaire de base ;
- l'identité prescrite (forclosure), elle renvoie à un état d'engagement vis-à-vis de plusieurs buts sans qu'il y ait eu d'exploration et correspond à des individus peu assurés et s'identifiant toujours aux modèles parentaux ;
- le moratoire identitaire (moratorium), il correspond à un état d'exploration et à une absence d'engagement de la part d'individus qui peuvent néanmoins définir plusieurs alternatives possibles lors des choix importants ;
- l'identité réalisée (identity achievement), c'est le statut le plus aboutit, le plus mature, celui d'une personne qui n'est plus en quête identitaire, mais qui a défini les éléments identitaires auxquels il adhère.

Les différentes fonctions que nous venons d'identifier peuvent être : tout à fait adéquate, plutôt adéquates, tout à fait inadéquates, plutôt inadéquates.

Par exemple : fonction cadre

Si les deux modalités apparaissent clairement dans les discours des sujets : tout à fait adéquat ;

Si dans les discours les deux modalités n'apparaissent pas clairement : c'est plutôt inadéquat ;

Si aucune de ces fonctions n'est visible à travers les deux modalités : c'est tout à fait inadéquat ;

Si la fonction cadre laisse apparaître des modalités mais avec des nuances qui demandent à être clarifiées : c'est plutôt inadéquat.



**DEUXIEME PARTIE :**  
**CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

## CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il s'agit pour nous de présenter le type d'étude, la population de l'étude, présenter l'étude de cas, l'instrument de collecte de données et l'interprétation des résultats.

### 4.1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude est une recherche qualitative structurée qui selon Huberman et Miles (2003), repose sur le niveau nominal des mesures compatibles avec la recherche qualitative. Dans ce type de recherche, le niveau de mesure c'est la différence entre les êtres. Il s'agit ici d'une étude de cas. Elle s'inscrit dans une démarche (clinique) où des approches descriptives et interprétatives semblent nous fournir des résultats plus intéressants sur le sens de troubles de comportement. Elle repose sur l'idée que la situation clinique est la source d'inspiration et le lieu d'élaboration de la recherche. Elle porte une attention particulière sur l'engagement de l'observateur et procède à une description minutieuse de la spécificité de la situation en se fondant, sur le plan méthodologique, sur des études de cas comme source de connaissance du fonctionnement psychique qui vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source (Perron, 1979, Schmid-Kitsikis, 1999). Ce type de recherche permet une étude approfondie d'un sujet fondée sur une pratique de la communication langagière, satisfait aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques.

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

## **4.2. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE**

### **4.2.1. Présentation et justification du site**

Notre choix a été porté sur le Lycée Bilingue d'Ekounou comme site de l'étude. C'est un établissement qui accueille particulièrement des élèves venant des couches vulnérables. Dans cet établissement, on trouve un important nombre de mal voyants, un important nombre de réfugiés de plusieurs origines disséminés parmi les élèves de l'établissement sans distinction de classe ni d'enseignants. Ce lycée compte particulièrement un nombre important de Conseillers d'Orientation qui jouent le rôle de psychologue scolaire. C'est dans ce lycée que Nous exerçons nous-même le métier de Conseiller d'Orientation.

### **4.2.2. Description du site de l'étude**

Le Lycée bilingue d'Ekounou est situé dans la Région du centre, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé IV. Il est situé à 200mètres du carrefour Ekounou. Il a été créé le 15/09/1984 comme Collège d'Enseignement Secondaire. Il a été transformé en lycée en 1990, et depuis l'année 2012, il est devenu Lycée Bilingue d'Ekounou. C'est un grand complexe scolaire de onze (11) bâtiments protégés par une clôture ayant deux portails, dont l'un sert à l'entrée des élèves et l'autre à celle du personnel enseignant et administratif. Cet établissement scolaire comporte deux cycles, le premier et le second cycle. Le premier cycle compte 27 salles de classe et le second 21 salles de classe. La structure administrative du Lycée Bilingue d'Ekounou comporte le Provisorat, la Comptabilité-Matière, l'Intendance, le Service de l'Orientation Scolaire, les Censorats (11), les Surveillances Générales (18), le Service des Affaires Sociales, l'Infirmierie, le Service des Activités Post et Péri-scolaires, le Laboratoire, le Centre Multimédia, le Bureau des Sports, la Bibliothèque, le Bureau de l'Association des Parents d'Elèves.

## **4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE**

Cette recherche s'est adressée à un groupe de personnes spécifiques : les jeunes réfugiés. L'objectif de cette étude est de comprendre si les fonctions du cadre favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. Ces jeunes tout comme les autres, ont droit à une vie scolaire normale. A cause de la migration, l'isolement et la vie dans l'incertitude permanente désorganisent aussi bien des structures familiales que les structures psychiques. D'après Sibilla Schut (1993), les jeunes réfugiés ont très souvent un comportement agressif contre l'entourage c'est-à-dire agression contre les voisins, contre sa propre famille et ce comportement peut parfois se manifester par la prise des stimulants, de

drogues de toute sorte et même le refus scolaire. Les troubles de personnalité sont parfois causés par une carence psychologique. Les réfugiés viennent avec l'espoir d'être bien accueillis et ont souvent des besoins auxquels le pays d'accueil ne peut pas répondre complètement. Ils finissent par être frustrés et cette frustration est à la base des troubles d'identité.

#### **4.3.1. Justification de la population de l'étude**

Comme population de cette étude, nous avons choisi les jeunes réfugiés parce que ce sont des adolescents en perte de repères. Leur mal peut aussi parfois se manifester par des problèmes de santé mentale, de marginalité, des difficultés identitaires. Nguimfack (2009) pense que certains troubles sont spécifiques à ces enfants : altération affective (inhibition scolaire liée à l'inadaptation, scolaire, indifférence, hyper dépendance, irritabilité, instabilité motrice, peurs phobiques), altération du comportement (attitudes d'opposition et de négativisme, crise de rage, timidité, attitudes de retrait, isolement social) (Jeria, cité par Nguimfack (2009) ; altération cognitive (inhibition intellectuelle), enfants désorganisés par l'absence de cohérence entre deux systèmes culturels s'altérant mutuellement autour d'eux, (Diatkine, cité par Nguimfack (2009). Ces adolescents sont affectés par une sorte de traumatisme particulier, un processus qui met en question l'intégrité même de l'individu. De tels adolescents ont aussi droit à une vie normale, c'est-à-dire qu'ils veulent devenir conformes, rentable et intégrés en famille, à l'école et dans la société. Les possibilités de réorganisation dépendent de la personnalité initiale du sujet du moment où dans son histoire personnelle, sont survenus des événements et bien d'autres circonstances également traumatiques, telles que des catastrophes naturelles, économiques, politiques ou même familiales.

#### **4.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON**

##### **4.4.1. Technique d'échantillonnage**

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

technique d'échantillonnage a été choisie en fonction du problème que notre étude aborde : la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

#### **4.4.2. Critères de sélection des sujets**

La recherche s'est adressée à un échantillon de 5 sujets ayant été identifiés et parmi les 5, 2 cas ont été retenus à cause de leurs pertinence ; leur fréquence et témérité aux entretiens. Ils respectaient les rendez vous et se montraient sérieux. Le choix de ces sujets a été porté sur les critères suivants :

- jeunes réfugiés dont l'âge varie entre 13 et 14 ans, des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> ;
- ils sont au sous-cycle d'observation, ils viennent de rompre avec l'enseignement primaire ;
- ils appartiennent à la dernière vague des réfugiés de l'année 2013 ;
- ils connaissent les difficultés d'adaptation et d'intégration ;
- ils ne sont pas avec leurs parents ;

#### **4.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES**

Dans cette étude, comme instrument de collecte de données nous avons utilisé les entretiens individuels. Nous avons fait usage de l'entretien clinique de type semi-directif. Doron et Parot (2007) définissent le terme « entretien » comme étant l'action d'échanger les paroles avec une ou plusieurs personnes. C'est aussi un moment où peuvent se rencontrer le psychologue et le patient, il peut alors s'établir un champ d'intersubjectivité. L'entretien désigne aussi un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir les informations en relation avec le but fixé. Le terme « clinique » quant à lui vient de la médecine, et renvoie à un nom féminin d'établissement de soins privé ou à un adjectif qualificatif.

Rendant compte de ce qui se fait d'après l'examen direct du malade à son chevet, il existe de multiples manières d'exercer l'entretien clinique, mais, il n'en est aucun qui ne se fasse sans méthode, ni objectifs. Ce type d'entretien mobilise donc un ensemble de phénomènes qu'il est parfois difficile de dissocier : le langage, l'élaboration psychique des paroles qui circulent, la prise en compte et l'orientation sur l'autre, avec toute la part cognitive, émotionnelle et identitaire qui s'y mêle. Il existe plusieurs types d'entretiens notamment : l'entretien semi-directif, l'entretien non directif, l'entretien directif. L'entretien

semi-directif qui nous intéresse est un compromis entre les deux formes d'entretien précédentes. Ici, le thème principal de l'entretien est décomposé en sous-thèmes par le psychologue, mais cette dernière laisse la libre expression à la personne interrogée pour chacun des sous-thèmes. Le porteur de projet s'appuie sur un guide d'entretien et dans la mesure du possible, il faut que le psychologue puisse enregistrer l'intégralité de l'entretien. Il devra donc rassurer la personne interrogée sur le rôle de l'enregistrement et rendre le système d'enregistrement le plus discret possible.

#### **4.5.1. L'entretien individuel**

##### **4.5.1.1. Justification du choix de l'entretien individuel**

L'utilisation de l'entretien se justifie par plusieurs raisons notamment : il nous permet de rentrer dans l'univers du sujet donc aller au-delà des spéculations. Il rend possible la liberté de parole, il permet au sujet de donner plus d'éclaircissement au chercheur. Il met le sujet en confiance étant donné qu'il n'y a pas de questions posées. Il permet au sujet de donner son avis sur la situation des réfugiés au Cameroun, et même quelques suggestions à ce propos notamment à leur possibilité d'adaptation aux réalités du pays hôte. Il fournit un excellent moyen d'impliquer les enseignants dans le processus d'évaluation d'adaptation scolaire des enfants souffrant de traumatismes. Il permet d'enregistrer toute la richesse d'informations dont disposent ces enfants réfugiés.

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

##### **4.5.1.2. Étape de construction de l'entretien**

Pour construire l'entretien, nous sommes partis de la théorie du cadre de Kaës qui comporte trois fonctions à savoir : la fonction cadre, la fonction conteneur et la fonction transitionnelle. Ces trois fonctions constituent les trois thèmes du guide d'entretien.

##### **4.5.1.3. Le guide d'entretien**

Ce guide d'entretien est fait dans le but de recueillir les données ou des informations venant du patient. Il faut préciser ici que, ce guide a été utilisé pour les entretiens individuels. Notre type d'entretien part d'une interrogation et en fonction de la réponse du consultant on a

d'autres renseignements importants, en d'autres termes nous avons fait un entretien directif. Cependant, avant la phase de communication, nous avons voulu bien préciser quelques paramètres de l'entretien au patient à savoir : la confidentialité des informations recueillies, l'objectif de cet entretien, le choix du patient, le thème de l'entretien, la prise de notes des réponses données par le patient. Pour élaborer le guide d'entretien de cette étude, il est nécessaire de rappeler ici l'objectif général et les objectifs de recherche de cette étude dont seront déduits les différents thèmes et les sous thèmes du guide d'entretien.

L'objectif général de cette étude est : comprendre en quoi Les fonctions du cadre favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

De cet objectif, considérant que le cadre de Kaës propose trois fonctions, il en découle les objectifs spécifiques de recherche suivants :

Objectif spécifique1 : La fonction cadre favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

Objectif spécifique2 : La fonction conteneur favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

Objectif spécifique 3 : La fonction transitionnelle favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

## **1. Thème du guide**

### **Thème1 : fonction cadre**

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

Le cadre peut être un espace scopique, un espace topique, un espace d'expression, un espace de réflexion ou un espace transitionnel.

- un espace topique suppose que le cadre est muet, nous n'en avons pas de perception consciente ni de conceptualisation tant qu'il ne fait pas défaut ;
- un espace scopique c'est-à-dire un espace qui expose le sujet en le soumettant aux regards des autres, le sujet se sent transparent aux yeux du monde ;

- un espace d'expression, il s'agit que s'exposent différents points de vue. Atour de rôle chacun se trouve pris dans les rais du langage ;
- un espace de reflet : le corps morcelé, à voir les pairs s'exprimer à tour de rôle, renvoie le sujet au désordre. Déjà son désordre s'était donné à voir, mais il lui faut s'y confronter doublement dans le désordre que va occasionner l'expression plurielle. Par ailleurs dans cette expression plurielle chacun ne va retenir que la partie qui fait écho à sa propre histoire et voilà que non seulement son discours est morcelé mais de plus, il est détourné, a changé de place, a changé d'ordre, a changé de forme, a changé de sens. L'imaginaire du corps dont parle Lacan(1966) comme d'une structure inhérente à l'être humain, comme les fantasmes les plus archaïques qui nous animent se trouvent dès lors réactivés ;
- un espace de réflexion : il s'exerce un travail de la pensée mais surtout une nécessité d'arrêter la pensée pour porter de l'attention sur l'objet de la réflexion. Investir l'attention sur un objet pour le cerner. C'est aussi ne pas rester sur l'apparence de la chose mais accéder à quelque chose de son essence ;
- un espace transitionnel : un espace paradoxal par essence qui n'est ni dedans ni dehors et pourtant qui n'est pas véritablement entre, où ce qui se joue est à la fois vrai et faux.

### **Sous thème 2 : les acteurs**

Les acteurs c'est-à-dire les personnes, que sont les éducateurs et les pairs, le voisinage (les commerçants), doivent être les tuteurs, des repères et les relations qui s'établissent entre ces personnes. Les modes de relations et interactions doivent faciliter et activer la réflexion chez le sujet.

### **Sous thème 3 : les mécanismes de régulation**

Les mécanismes de régulation, les normes sont des directives qui dirigent la conduite dans des situations particulières. Les normes sont respectées grâce aux sanctions positives ou négatives qui sont des récompenses et des punitions. Ces normes sont des guides spécifiques de l'action qui définissent les manières d'agir acceptables et appropriées dans des situations particulières.

## **Thème 2 : fonction conteneur**

### **Sous thème 1 : l'aspect actif du conteneur :**

Le conteneur représente l'aspect actif de ce support, par lequel la mère, grâce, à ce que Bion appelle sa capacité de rêverie est à mesure de modifier les projections douloureuses du bébé. La fonction conteneur permet l'utilisation du cadre. Le conteneur fournit le support actif, transformateur, aux projections imaginaires du patient. C'est par le conteneur que s'établit l'échange primordial qui, dans la symbiose, consiste dans le mécanisme primitif de l'identification projective

### **Sous thème 2 : les propriétés fondamentales**

La propriété fondamentale du conteneur est de rendre possibles, tolérables et fructueuses, les projections imaginaires. Il doit être apte à les recevoir, à les élaborer et à les restituer le cas échéant.

## **Thème3 : fonction transitionnelle**

### **Sous thème 1 : les caractéristiques de la fonction transitionnelle**

La crise, la rupture, la transitionnalité sont le passage d'un état d'union avec l'environnement à l'état où le sujet est en relation avec lui, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. Plus précisément encore, car la catégorie de l'après-coup est ici essentielle : une séparation qui a eu lieu s'élabore en rupture dans la continuité psychique et sociale (temps, espace, relations) et révèle qu'à un état antérieur d'union, s'est substitué un état éprouvé comme extériorité et séparation, dans l'incertitude d'une nouvelle union.

### **Sous thème 2 : l'illusion originaire**

La fonction transitionnelle est le rétablissement de la capacité d'articuler des symboles d'union dans un espace paradoxal de jeu, par-delà l'expérience contraignante de la division-séparation ou de l'union-fusion.

### **Sous thème 3 : Le paradoxe de l'entre-deux**

Un temps de déconcentration, une sorte de passe « *un espace paradoxale par essence qui n'est ni dedans ni dehors et pourtant qui n'est véritablement entre, où ce qui se joue est à la fois vrai ou faux.* »

#### **Sous thème 4 : La suture (l'établissement du lien social) :**

Ces trois éléments (le cadre, les fonctions conteneur et transitionnelle) sont indispensables pour que s'exerce le jeu interprétatif, ou créatif. L'analyse transitionnelle est la mise en place de stratégies assurant le rétablissement ou l'établissement de ces fonctions.

#### **Thème 4 : construction de l'identité**

##### **Sous thème 1 : le processus d'exploration**

L'exploration est définie comme un comportement de résolution de problème visant à mettre au jour de l'information à propos de soi ou de son environnement de façon à prendre une décision concernant des choix de vie importants.

##### **Sous thème 2 : Processus d'engagement**

Il représente l'adhésion à un ensemble spécifique de buts, de valeurs et de croyance.

## **2. Identification des participants**

### **Cas 1 :**

#### **Nom : KB**

Sexe : F

Âge : 12 ans

Établissement : L.B.E

Classe : 6e

Pays : R.C.A

Type famille : Monoparentale

Rang dans la fratrie : 2e / 3

### **Cas 2 : B.B.C**

Sexe : M

Âge : 14 ans

Établissement : L.B.E

Classe : 5e

Pays : R.C.A

Type famille : Monoparentale

Rang dans la fratrie : 1er /4

#### **4.5.2. Le cadre des entretiens.**

Il faut noter que, la notion de cadre est une formation seconde apportée de l'extérieur. elle est donc une représentation substitutive, prédéfinie (Guiose, 2007). Ce qui distingue fondamentalement le cadre de l'environnement est le fait que, le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir. S'agit-il de délimitation géographique, Freud n'a jamais utilisé la notion de cadre, travaillant de préférence avec celle de scène et plus précisément de scènes psychiques (Anzieu, 1986).

L'entretien a eu lieu dans l'enceinte du lycée bilingue d'Ekounou, précisément dans le bureau de l'orientation scolaire, en journée, lorsque les élèves avaient une heure libre, car nous avons estimé que c'était un lieu propice pour un entretien par son calme, son espace aéré. Il a été adressé à deux élèves réfugiés, cet entretien nous a permis d'évaluer les réalités du terrain, contrairement à ce que l'on sait, à ce qui est.

##### **i-La prise des rendez-vous**

Nous avons pris rendez-vous une semaine avant le jour où nous avons passé l'entretien aux deux jeunes. Afin de les préparer psychologiquement. Et désormais nous prenons un nouveau rendez-vous après chaque entretien et selon la convenance du sujet.

##### **ii-Le lieu**

Les entretiens se sont déroulés dans un lieu neutre et aéré, un lieu où les enfants ont l'habitude d'entrer pour se confier. C'est un lieu connu des enfants. Les entretiens se sont passés au bureau de l'orientation scolaire. Le bureau de l'orientation scolaire du Lycée Bilingue d'Ekounou est une salle spacieuse ouverte sur une grande porte et une assez large fenêtre, c'est un lieu garant de confiance aux yeux des élèves. Ils y arrivent pendant les heures de permanence ou au moment où les enseignants ne leur dispensent pas de cours et surtout à la pause. Dans ce bureau il y a des tables en bois et des chaises. Nous avons choisi une table et deux chaises dont l'une pour le sujet et l'autre pour le chercheur.

##### **iii-La durée des entretiens**

Pour ne pas fatiguer le client, les entretiens ont une durée de 45minutes.

##### **iv-L'utilisation du téléphone**

Pendant l'entretien, nous avons utilisé le téléphone pour enregistrer la conversation. Ceci pour éviter d'oublier un élément important. Cela avec l'accord du client.

#### **4.5.2.1. Le déroulement des entretiens**

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

#### **4.5.2.2. La phase préparatoire**

Durant cette phase nous avons rencontré nos clients et pris rendez-vous avec eux pour éviter de les surprendre et afin qu'ils donnent ou pas leur accord pour chacune des actions prévues. Cette phase s'est produite en deux semaines. Il était également question de leur présenter les formulaires de consentement et de les rassurer de la confidentialité de nos entretiens.

#### **4.5.2.3. Le déroulement des entretiens proprement dit (phase systématique)**

Il y a eu deux sessions d'entretiens, la première à consister à faire des bilans à partir des faits saillants et marquants permettant de comprendre que la fonction cadre favorise la construction de l'identité chez les jeunes réfugiés, la fonction conteneur favorise la construction de l'identité chez les jeunes réfugiés et la fonction transitionnelle favorise la construction de l'identité chez les jeunes réfugiés. La deuxième session a consisté à montrer que le fait que les jeunes réfugiés soient troublés, nécessite une prise en charge, voire un cadre meilleur. Nous annonçons le thème, le sous-thème, sur lequel le sujet devait s'ouvrir à nous. A l'aide des phrases introductives telles que : « *parlez-nous de* » ou encore « *qu'en est-il de* » ces phrases permettaient au chercheur d'amener le sujet à s'exprimer plus aisément. Pendant l'écoute, nous étions attentifs, neutres, nous observions les mimiques du sujet.

### **4.6. TECHNIQUES D'ANALYSE**

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

#### **4.6.1. Justification de la technique d'analyse**

Le choix de cette technique d'analyse vient du fait que, l'entretien, loin de constituer un privilège exclusif des classes sociales privilégiées, cette démarche concerne une population

très hétérogène (Centrafricains, Nigériens, Tchadien, Rwandais, etc.). Il permet au chercheur de mieux appréhender la réalité chaque fois singulière à laquelle ce type de patient le confronte.

#### **4.6.2. Présentation et description du type d'analyse de contenu**

L'analyse de contenu consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels. Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et aussi, l'on peut « *se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font* » (Bardin, 1991). Ainsi donc, il ne s'agissait pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens. A ce titre, compte tenu des difficultés d'élaboration de leur vécu de polytraumatisés (Beal, 1993), dans l'analyse, on a situé ce qui était dit dans le contexte clinique, car l'analyse de contenu interprétatif venait compléter l'analyse de contenu au cas par cas qui semblait le mieux adaptée à « *l'analyse d'une relation personnelle aux objets de la vie quotidienne* » (Bardin, 1991).

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

Le rôle du consultant vise à répondre aux questions du chercheur, de façon naturelle, posée, ouverte. D'être précis et concis en ce qui concerne la réponse aux questions du chercheur. Le rôle du chercheur consiste à formuler des questions brèves, être attentif, ne pas donner son opinion au consultant, être attentif même aux messages non verbaux, être accueillant, avoir une attitude mettant le sujet en confiance. Etre concentré sur ce qui est vécu. S'intéresser à la personne du sujet et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est existentiel. Respecter le sujet et lui manifester une considération réelle, enfin faciliter la compréhension et non pas faire des révélations.

## **4.7. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES**

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

### **4.7.1. Transcription des interviews**

Il faut noter que la transcription des interviews est menée en général à l'aide d'un ordinateur. Elle note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. Souvent les discours hors contexte et hors sujet ne sont pas transcrits car, ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre. Notre préoccupation était de :

- Mettre l'accent sur la signification psychologique des phénomènes observés sur les plans identitaire ;

- Connaitre l'avis des sujets en ce qui concerne la fonction contenante ;

- Connaitre les moyens de prise en charge qui leur sont réservés ;

- Savoir comment ils s'adaptent, s'intègrent en milieu scolaire et familial ;

- Avoir une idée sur l'existence de l'institution chargée de leur encadrement.

Les indicateurs ou les caractéristiques nous permettant de regrouper les fragments de contenu suivant cette organisation structurale sont explicitées dans la théorie et repris dans l'opérationnalisation des variables.

## **CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

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

### **5.1. PRÉSENTATION DE L'HISTOIRE DE VIE DES CAS**

La présentation des cas s'élabore au regard du vécu familial et relationnel et de l'apparition et l'émergence du traumatisme. La recherche s'est appuyée sur deux cas : BBC et KB.

#### **5.1.1. Le Cas BBC**

##### **5.1.1.1. Vécu familial et relationnel**

BBC est un adolescent âgé de 14 ans et enfant naturel, il est premier dans une fratrie de quatre enfants. Dans la fratrie, il y a deux filles, deux garçons dont il est l'aîné. BBC, est issu d'une famille monoparentale où la maman est seule responsable des enfants, elle exerce une petite activité commerciale pour subvenir aux besoins de la famille. Il a une idée vague de l'histoire de son géniteur qui aurait abandonné sa mère dès qu'elle est tombée enceinte de lui, BBC est de nationalité centrafricaine. Il est réfugié au Cameroun depuis 2013. Il fait partie de la dernière vague de réfugiés centrafricains enregistrés en fin 2013. Du fait de la guerre BBC premier garçon de la famille, se voit obligé de se séparer des siens pour avoir sa vie sauve. BBC vit dans une famille d'accueil. Cette famille est celle de l'un de ses compatriotes arrivé au Cameroun quasiment dans les mêmes circonstances que lui. Il est élève en classe de 4<sup>e</sup> au Lycée Bilingue d'Ekounou. Il y a été admis par le truchement du HCR.

BBC n'est pas venu en consultation, la recherche sur les difficultés d'intégration des enfants réfugiés nous a imposé l'observation d'un enfant réfugié ayant vécu des atrocités de la guerre, du voyage et du mal être dans le pays d'accueil qui constitue un nouvel environnement. BBC semblait répondre aux critères correspondant à notre étude. Nous l'avons rencontré au lycée grâce à un séminaire organisé par le projet Plan pour lequel sont invités les chefs d'établissement, le service des affaires Sociales et le service de l'orientation. Au cours de ce séminaire il a été identifié les différents lycées qui encadrent les enfants réfugiés enregistrés et

pris en charge par le projet Plan-HCR Cameroun. BBC est un garçon physiquement robuste, de teint foncé, qui au premier abord fait beaucoup d'efforts pour dissimuler son identité, de peur qu'il ne soit posé sur lui un regard différent.

#### **5.1.1.2. Histoire du trouble d'identité**

De nouveau à l'école après une année blanche passée dans la rue, il ne se sent pas très bien dans son nouvel établissement scolaire, il s'isole parce ce qu'il pense qu'il n'est pas assez bien pour construire une amitié avec ses pairs, il pense qu'il vaut mieux pour lui de rester seul dans son coin parce que « *pour avoir des amis il faut partager beaucoup de chose, les distractions, les projets. Mais moi, je n'ai pas d'argent, je n'ai même pas une maison confortable pour accueillir des amis* ». Il ne travaille pas bien en classe et même ledit travail est à peine lisible parce que sans bulletins de notes. Toutes les trois premières séquences ont été annulées, faute de paiement des frais d'inscription. Il déclare « *à chaque séquence, je ne suis pas classé [...] Je compose quand même sur certaines disciplines, mais pas de bonnes notes* ». Notons que BBC est de loin le plus âgé de sa classe. BBC arbore une paire de lunettes de couleur sombre non médicale. Dans la situation de BBC ce qui ressort à première vue ce sont ses troubles de rendement scolaire ; il présente de graves faiblesses de rendement scolaire. Ce qui amène à croire que ce défaut de rendement scolaire semble être un symptôme d'une perturbation plus profonde. On sait que la migration est un processus traumatique il serait donc nécessaire de faire face à un réaménagement psychique global, dans des conditions de privation et d'isolement social et affectif dues aux circonstances elles-mêmes. Il s'agit d'un processus traumatique qui met en question l'intégrité même du sujet.

Sa famille d'accueil est celle d'une connaissance de même nationalité qu'il appelle "oncle". Ils sont logés dans une maison en chantier où ledit oncle a été installé comme gardien de nuit et de jour. Il y a aussi la femme de son oncle et ses deux fils. La femme de son oncle supporte très mal la présence de BBC dans le foyer, d'après lui, « *l'atmosphère est telle que parfois je n'ai pas envie de rentrer à la maison* ». Sa belle tente exige de lui qu'il contribue à la ration pour mériter le repas. La famille d'accueil ainsi présentée ne peut pas s'offrir le luxe de payer les frais de la scolarité de BBC du fait de sa pauvreté et le retard qu'accuse l'action du HCR ; ces deux situations font que BBC ne puisse pas présenter un document qui permet une lisibilité de sa situation scolaire. Dans sa propre famille, BBC occupait une place très importante. « *Je représentais en quelque sorte l'espoir pour ma mère* ». Il accompagnait très souvent sa mère dans ses activités. Avec son frère et ses sœurs, ils s'entendaient beaucoup « *mon frère était mon compagnon, avec lui, je faisais beaucoup de choses* ». Abandonné par

son père avant même sa naissance, sa mère les a élevés dans des conditions très difficiles, c'est ce qui a d'ailleurs renforcé leurs liens. BBC a beaucoup de difficultés à s'intégrer socialement et scolairement. Il a vécu des expériences difficiles, telles que les troubles politiques dans son pays et les troubles familiaux d'abord. Il n'a pas connu son père et par la suite il se trouve obligé de quitter brutalement sa mère, son frère et ses sœurs.

Le sujet se situe dans une suite de drames : l'abandon par son géniteur, le détachement d'avec sa famille biologique, le voyage difficile, la famille d'accueil hostile, manque d'électricité, alimentation insuffisante, pas d'ami à l'école, non-paiement des frais d'inscription, travail séquentiel annulé, manque de concentration, mauvaises performances.

. Le traumatisme migratoire est une sorte de traumatisme particulier qui n'est pas un événement isolé, une effraction ou un choc traumatique affectant l'économie libidinale du sujet mais un processus traumatique mettant en question l'intégrité même de l'individu. Les possibilités de réorganisation dépendent de la personnalité initiale de ce dernier, du moment où, dans son histoire personnelle, sont survenus les événements qui ont entraîné le processus migratoire, et le caractère plus ou moins traumatique de ces événements, d'ailleurs souvent associés à d'autres circonstances également traumatiques, telles que des catastrophes naturelles, économiques, politiques ou familiales. C'est ce mal qui explique son incapacité d'intégration et d'adaptation, bref qui lui empêche d'atteindre son équilibre psychoaffectif.

## **5.1.2. Le Cas KB**

### **5.1.2.1. Vécu familial et relationnel**

K.B est une adolescente âgée de 12 ans, enfant légitime, elle est 2<sup>e</sup> dans une fratrie de trois enfants. Cette fratrie compte deux filles aînées et un garçon. K.B est réfugiée centrafricaine au Cameroun. KB venait de naître lorsque son père commence son activité commerciale hors de leurs frontières. Elle restait au village avec sa mère et sa sœur aînée âgée à cette époque de trois ans. La mère de KB va devoir subvenir aux besoins de la famille son époux étant absent, elle n'aura pas d'autre solutions que d'enfermer les deux enfants dans la maison afin d'aller au marché où elle exerce aussi sa petite activité commerciale ; ainsi tous les jours du matin jusqu'au soir. KB nouveau-né de moins de six mois était sous la responsabilité de sa sœur aînée de trois ans qui était chargée de lui faire boire de la bouillie de maïs au moindre cri. La situation était différente à la dernière semaine du mois lorsque le père de famille était de retour il s'occupait lui-même des enfants en attendant de repartir dès le début de l'autre mois. Au moment où nous rencontrons cette jeune fille, elle est orpheline de père depuis un an. Son père a été atteint par une balle pendant la guerre, alors qu'il allait essayer de se sauver avec

ses enfants à l'extérieur du pays. K.B est élève en classe de 5<sup>e</sup> au Lycée Bilingue d'Ekounou où elle a été inscrite par le truchement du Haut-Commissariat pour les Réfugiés(HCR).

Nous avons cherché à rencontrer K.B pour les besoins de notre recherche. Notre étude exigeait l'observation d'un enfant réfugié en difficulté d'intégration familiale, scolaire et sociale et K.B répond exactement à ces critères. C'est au cours d'un séminaire organisé par le projet Plan /UNHCR que nous avons été informée de la présence des élèves réfugiés aussi bien au lycée bilingue d'Ekounou que dans plusieurs autres établissements scolaires de la ville Yaoundé.

### **5.1.2.2. Histoire du trouble d'identité**

Lorsque nous rencontrons K.B, elle est très mal en point, elle éclate en sanglot à la moindre question, c'est au bout de plusieurs rencontres, d'un long moment d'insistance et de mise en confiance nous avons pu arracher les premiers mots de la bouche de KB. Elle raconte entre deux larmes écrasées les circonstances du décès de son père, les conditions dans lesquelles elle et sa sœur sont arrivées au Cameroun et les conditions dans lesquelles elles vivent. Le décès de son père occupe toutes les pensées de K.B. *« quand je pense à mon père, je pleure même en classe »*.

Elle est dans l'impossibilité de fonder une amitié avec ses pairs parce que d'une part, elle a une vie intérieure intense et triste on dirait qu'elle s'est enfermée dans son univers seule avec ses problèmes, d'autre part elle est repoussée par ses camarades à cause de sa présentation physique, son uniforme mal tenue, ses cheveux à peine peignés, ses chaussures très vétustes ; ses camarades la trouvent bizarre. Une autre raison c'est qu'elle n'a pas d'argent qui aurait pu favoriser des rencontres fortuites : *« je n'ai pas d'argent, j'irai chercher quoi à la pause, car les autres sortent pour aller à la cantine scolaire »*. KB ne sort presque jamais de sa classe sauf pour une convocation ou à la fin des cours. Lors des évaluations de la première séquence, elle n'a pas composé parce qu'elle n'était pas encore régulièrement inscrite. À la deuxième séquence, elle a obtenu une moyenne de 04,5/20, à la troisième séquence, une moyenne de 06,1/20, à la quatrième séquence, une moyenne de 05,3/20.

KB vit avec sa sœur aînée chez un ami à leur père qui s'est porté responsable d'elles, après la perte de leur père. Ce dernier est installé dans une maison en chantier où il est reconnu comme gardien de jour et de nuit. Elle connaît beaucoup de difficultés, il n'y a pas d'électricité chez elle, alors pas aisée ou presque impossible d'étudier. *« Le soir, lorsque nous rentrons de l'école, nous devons trouver de quoi manger et cuisiner avant la nuit. »*

K.B est très préoccupée « *en classe, parfois lorsque l'enseignant fait cours, j'ai l'esprit ailleurs* ».

L'ami de son père a pris l'engagement de s'occuper d'elles mais à cause de l'extrême pauvreté, il n'y arrive pas. K.B pour survivre, fait la lessive dans les ménages avec sa sœur dans le but d'avoir un peu d'argent « *nous récoltons 1000frs et parfois 1500frs par sac d'habits lavés* »

## 5.2. ANALYSE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS

Le travail porte sur trois dimensions dont l'analyse nous permet d'observer les différentes perspectives ou logiques de construction de l'identité chez les cas.

**Tableau 2 : Arbre thématique de la fonction cadre**

Thème	Sous-thème	Verbatims
<b>Fonction cadre</b>	Espace scopique	BBC « <i>Je ne me confie pas, je ne veux pas raconter ma vie. Je ne fais confiance à personne. Si je raconte mon histoire, les camarades vont se moquer de moi. Je ne veux pas qu'on découvre mes origines pour que les gens commencent à se méfier de moi. J'ai peur d'être marginalisé ou rejeté parce que je suis étranger. L'assistance sociale connaît toute mon histoire parce qu'elle doit me protéger. : Ici au lycée on affiche trop les élèves, par le comportement et le travail. Dès qu'il y a un moindre écart à la norme, on lit ton nom au rassemblement pour t'humilier devant tout le monde</i> »
	Espace topique	KB : « <i>le lycée est extrêmement bruyant tout le temps , les bagarres entre les élèves, des disputes entre élèves – surveillants ou élèves – professeurs. Les bruits proviennent de l'air de jeu, de la cantine scolaire, des espaces commerciaux et communaux environnant</i> ». les conseils de discipline récurrents. Tous ces aspects rendent le lycée bruyant et mouvementé. <i>Au lycée, il n'y a pas un jardin permettant de pouvoir se ressourcer. Il y a trop de frottements parce que trop de personnes dans des espaces réduits. »</i>
	Espace d'expression	BBC : « <i>on ne laisse même pas les gens parler. Le surveillant ne m'a pas donné le temps de lui expliquer pourquoi je suis arrivé en retard</i> » « <i>Au conseil de discipline, lorsque je voulais me justifier, personne ne m'écoute alors que je ne suis pas coupable</i> ». ici, dans le lycée, c'est la dictature, l'élève n'a pas droit à la parole, il doit seulement se soumettre à tout et subir la sanction même pour une faute non commise ».
	Espace de reflet	KB : « <i>Je suis inscrite au club théâtral mais chaque fois, on m'empêche de me présenter. Peut-être à cause de mon accoutrement.</i>

		<i>C'est vrai que moi-même j'ai un peu honte à cause de la manière dont mes camarades me regardent. Ils me méprisent parce que je suis pauvre. C'est comme si le professeur choisit seulement des gens. Ce qui fait que ce sont les mêmes qui passent tout le temps, on ne laisse pas l'espace à tout le monde, on frustre les gens même dans les clubs. »</i>
Espace de réflexion	de	<i>KB : « À cause des effectifs pléthoriques, les classes sont trop pleines alors les élèves sont incontrôlables, le chahut est tel que le professeur a de la peine à se faire entendre. Il y a trop de désordre, on dirait que cet espace n'est plus propice à la réflexion ». et aussi le terrain de jeu est juste au milieu des salles de classe, ce qui ne favorise pas du tout la concentration de ceux qui sont en classe ». C'est vrai qu'il y a la bibliothèque, mais au milieu de tout ce bruit, il est vraiment impossible de se concentrer. »</i>
Espace transitionnel		<i>BBC : « Le lycée est peut-être le passage obligé pour aller à l'université ou pour trouver un emploi, mais avec cette façon dont les choses se passent ici, je me demande si je vais même pouvoir seulement franchir la classe de troisième. C'est très difficile de réussir ici. L'école est dure, les enseignants sont nerveux et les élèves même ne sont pas consciencieux. Trop de désordre. Il y a trop d'échec et c'est comme ça chaque semaine. Après les conseils de discipline, beaucoup d'élèves sont exclus définitivement. »</i>
Les acteurs (les enseignants, les surveillants, les élèves, les commerçants)		<i>KB : « Les enseignants font normalement les cours mais le désordre que bat son plein dans les salles de classe rend les professeurs nerveux et cela ne leur permet plus de se comporter normalement. Ils expliquent de moins en moins, ne s'attardent plus sur tous les aspects obligés se sortir de leur gong et brise ainsi parfois leur éthique. Les relations entre élèves et enseignants sont tendues et non chaleureuses. Les surveillants sont à la limite méchants. Ils veulent s'imposer mais les élèves s'opposent à leur autorité. Alors, ils traduisent tout le monde au conseil de discipline et parfois ils multiplient les heures d'absence pour après tomber dans la petite corruption des élèves à raison de 100frs l'heure. Les commerçants cherchent seulement leur argent, donc en dehors de la nourriture qu'on voit, ils infiltrent des produits interdits mais que seuls les initiés parmi les élèves savent chez qui on peut prendre quoi. »</i>

Il ressort des données recueillies auprès de BBC, les résultats suivants : Il ne collabore pas avec ses camarades, il préfère rester dans son coin, en retrait, isolé. Il n'est pas ouvert aux autres comme il le souhaitait, il ne se sent pas soutenu dans ses difficultés. Pour lui, l'école

devrait l'encourager, le rassurer d'un avenir meilleur, qu'un jour il pourra devenir quelqu'un et être utile pour son pays, que l'école devrait lui enseigner ce qui va le mettre en sécurité. Il n'aime pas l'histoire et la biologie. Pour lui, l'histoire parle des événements traumatiques comme les deux guerres mondiales qui ont fait une perte énorme en vies humaines. Il n'aime non plus se souvenir de troubles qu'il a traversés, laissant derrière lui des corps. Il ne sait même pas ce qu'il est et à quoi il ressemble. Pour lui, tous les élèves savent qu'il est réfugié, ça veut dire qu'il n'est pas dans son pays d'origine, qu'il est étranger fugitif. Du coup, il se sent mal à l'aise dans l'établissement, il lui arrive même de pleurer, vu sa condition de vie aussi bien à l'école qu'en famille d'accueil. Or, le principe de base de l'attachement et de l'accolement est qu'un jeune enfant a besoin, pour connaître un développement social et émotionnel normal, de développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de façon continue.

L'élève KB est une jeune fille réfugiée au Lycée d'Ekounou. Elle est reconnue au Lycée plus facilement par les cicatrices qui marquent son corps et qu'elle n'apprécie pas du tout. « *Certains élèves aiment trop se moquer de moi à cause de mes cicatrices* » dit-elle. Ce sont des cicatrices survenues au cours d'une longue marche fugitive traversant des montagnes et des forêts. Elle sort rarement en récréation parce que le milieu n'est pas adaptatif, selon elle. Et parmi les mots qui lui sont souvent lancés, l'on note « *laide, l'étrangère, réfugiée tchadienne, centrafricaine* ». L'on confond même son appartenance culturelle et identitaire. Pour elle, elle se sent vraiment mal à l'aise dans cette école, mais qu'elle supporte seulement. Les sentiments de discrimination et de rejet à travers les propos injurieux lui rappellent la douleur de son passé traumatique. Elle va voir si elle va continuer ses études l'année prochaine. L'école semble rester indifférente vis-à-vis d'elle. Elle avait pourtant envie de se confier, d'être aimée, d'être reconnue par ses pairs, ses enseignants. Or, les déficits de reconnaissance sont souvent très fortement accentués pour les enfants, pour lesquels une rupture avec leur origine et leur appartenance à une communauté en pleine construction de leur personnalité et de leur identité, constitue un véritable traumatisme.

**Tableau 3 : Arbre thématique de la fonction de conteneur**

Thème	Sous-thème	Verbatims
<b>Fonction conteneur</b>	Aspect actif du conteneur	BBC : « <i>Le manque d'attention, les enseignants sont froids, ils ne cherchent même pas à vérifier si on est à la ligne. Ils ne demandent pas si on a compris. Ils ne contrôlent pas si les cahiers sont bien entretenus. Les enseignants connaissent à peine les noms de leurs élèves. Ils ne sont pas proches des élèves, ne cherchent pas à les comprendre ni à connaître leurs soucis. Manque de solidarité entre camarade, ils refusent qu'on travaille en groupe. Ils ne favorisent pas l'échange de connaissance. Les enseignants ont une idée vague de la classe. »</i>
	La propriété fondamentale du conteneur	BBC : « <i>Le proviseur veille à travers les conseillers d'orientation et les assistants sociaux à l'encadrement des élèves vulnérables. Je n'ai pas eu mon bulletin parce que je n'ai pas payé mon inscription, les notes sont très faibles, pas de fourniture scolaire, les notes séquentielles ont été annulées, manque d'assistance au niveau de l'école. »</i>

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

Le principal ennemi de KB, c'est son image. Elle ne s'apprécie pas, se dévalorise en laissant ses cheveux hirsutes (touffus) au point où ses camarades filles disent d'elle qu'elle est sale. Elle dit qu'elle ne veut pas se mirer, que son objectif c'est de s'oublier et d'oublier tout ce qu'elle a traversé comme événements douloureux. En classe, elle est calme, ne s'agite pas, ne bavarde pas, la tête toujours légèrement baissée pour, selon elle, éviter le regard ou l'attention de quelqu'un. Elle aime beaucoup se cramponner sur ses cahiers pendant que les autres sont à

la pause. De plus, elle profite aussi de là pace qu'à la maison, le milieu n'est pas propice pour apprendre. Contrairement à BBC, KB s'en sort souvent en mathématique et en histoire-géographie. Elle aime les matières par mémorisation. Elle aime calculer et raconter. Dans la famille d'accueil, l'atmosphère semble vivable : « nous formons une famille de trois personnes très liées, dont mon oncle, ma sœur, et moi ». Sur le plan économique, le niveau de vie est précaire.

**Tableau 4 : Arbre thématique de la fonction transitionnelle**

Thème	Sous-thème	Verbatims
<b>La fonction transitionnelle</b>	La crise, la rupture	BBC : « <i>Lorsque je suis parti de mon pays, j'ai compris que tout est fini. Je me suis séparé de ma famille et de mes amis . À mon arrivée au Cameroun, j'étais perdu jusqu'au moment où nous avons eu des contacts avec le HCR. Lorsqu'on m'a inscrit dans ce lycée, j'avais peur des différences, je ne connaissais personne ici et avec le temps, j'ai rencontré l'assistante sociale puis les conseillers d'orientation. Ça commencé à aller ».</i>
	Illusion originaire	KB : « <i>Je pensai que l'école allait nous fournir le nécessaire, les fournitures et même un encadrement particulier à nous qui avons des problèmes . Il faut que les enseignants comprennent qu'ils doivent être moins exigeants avec nous. Nous allons prendre l'argent où pour acheter les livres ? »</i>
	Le paradoxe de l'entre deux	KB : « <i>Je ne sais même pas si je vais rester dans ce lycée, mais après je me demande où je vais même aller ? »</i> , « <i>je vais faire des études pour pouvoir trouver du travail, mais c'est tellement dur, je ne sais pas si je vais m'en sortir ».</i>
	La suture, l'établissement du lien	BBC : « <i>Le lycée est quand même un lieu convivial, de par ses aires de jeux, les espaces commerciaux qui ravitaillent les élèves. Les conseillers d'orientation et les assistants sociaux encadrent autant que faire se peut les élèves vulnérables. Je commence à m'accommoder au rythme de ce lycée. Je ferai plus d'efforts. »</i>

BBC a été admis à l'établissement par l'entremise du HCR Cameroun. Mais malheureusement, il est abandonné à lui-même. Il n'a pas de bulletins trimestriels parce qu'il n'a pas payé les frais d'inscription, il n'a pas des fournitures scolaires. Ce qui induit chez lui les mauvaises notes en presque toutes les matières même quand il s'en sort souvent en français. Il a une tenue vestimentaire désuète et c'est l'unique pour le moment. Quand il la

lave, parfois il est obligé d'arriver en retard sinon de s'absenter parce que la tenue n'est pas sèche. Il a essayé de poser ce problème à l'un des Surveillants généraux du Lycée, mais on lui a fait savoir que l'école n'est pas faite pour les pauvres (manque d'assistance et d'accompagnement). L'école n'est pas une église.

KB a été admise à l'établissement par l'entremise du HCR Cameroun. Mais KB va accuser un retard dans le paiement de ses frais d'inscription. C'est son père adoptif qui part au HCR pour réclamer de l'aide pour pouvoir inscrire l'enfant. C'est ce qui est fait. Il n'a pas eu le bulletin du premier trimestre à cause de ce retard de paiement des frais d'inscription. Elle n'a pas pourtant de fournitures scolaires. Et pour en avoir, elle dit « *pour acheter les fournitures scolaires et pouvoir manger, ma sœur et moi faisons la lessive dans les ménages pendant le week-end et nous récoltons 1000frs et parfois 1500 frs par sac d'habits lavés* ». Elle s'absente souvent pour aider sa mère adoptive à chercher les moyens de survie, l'on note également les retards dus à la distance à parcourir entre l'école et la maison, faute de manque de moyens.

### **5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES**

#### **5.3.1. Analyse des résultats du cas BBC**

Il ressort de ce récit des difficultés d'intégration scolaire, sociale et familiale.

BBC a du mal à s'intégrer véritablement en milieu scolaire. En effet, il n'a pas pu depuis la rentrée scolaire jusqu'à la 4<sup>e</sup> séquence, payé ses frais de scolarité obligatoires. De ce fait, son travail n'est pas comptabilisé, il n'est pas classé parmi les élèves de sa classe. En d'autres termes, il n'a pas un bulletin pouvant permettre la lecture concrète de ses notes. BBC a de mauvaises performances, c'est-à-dire lors des devoirs de classe, les quelques notes qu'on peut voir sur ses copies sont en dessous de la moyenne. BBC n'arrive pas à se concentrer à cause du niveau de problème qu'il gère mentalement. « *Lorsque je pense à mes problèmes, c'est-à-dire à ma mère, mon frère et mes sœurs, même si j'avais l'intention d'étudier, je me déconcentre* ». Et quand bien même BBC présente l'envie d'étudier, il est confronté au problème de manque de lumière et à la précarité dans laquelle il vit. Vu sous cet angle, BBC présente de réelles difficultés d'intégration scolaire.

En ce qui concerne l'intégration sociale, les difficultés ne sont pas les moindres :

BBC refuse de collaborer avec ses pairs sous prétexte qu'il n'a pas les mêmes moyens qu'eux. Il ne veut pas se faire des amis. Il pense qu'il ne peut pas vivre avec les autres en restant lui-même. Il ne pense pas que les autres peuvent l'accepter tel qu'il est, dans son état de pauvreté.

« *Je n'ai pas d'argent, pas de beaux habits, encore moins une maison descente* ». BBC a peur de faire ce qu'il n'a pas l'habitude de faire. Bref, on relève ici qu'il présente une sérieuse difficulté de vivre avec les autres.

Les difficultés d'intégration familiale chez BBC se font ressentir d'abord à partir du mauvais contact avec sa belle tante qui lui paraît hostile, qui empoisonne l'atmosphère familiale. « *L'atmosphère est telle que parfois je n'ai pas envie de rentrer à la maison* ». Il est menacé d'expulsion. La belle tante de BBC, visiblement ne veut pas de lui dans son foyer ; elle le prive régulièrement de nourriture, de lumière et le met chaque fois mal à l'aise au point de monter son époux contre lui aux fins de le voir expulsé. Ils habitent une maison en chantier sans électricité, et ils dorment sur les cartons, ils vivent dans la promiscuité et dans une extrême pauvreté. Pour tout éclairage, ils ont une lampe à pétrole qui d'ailleurs ne sera jamais mise à la disposition de BBC pour un moment d'étude. Masumbuku (1993) parlant des besoins, il a évoqué des besoins secondaires et fondamentaux parmi lesquels il sélectionné les trois besoins les plus importants à savoir : la sécurité, l'affection, et la valorisation personnelle. La satisfaction de ces besoins entraîne le bien-être et l'épanouissement de l'individu, alors que la frustration liée à ces aspirations peut être la cause de trouble du comportement.

La frustration est un sentiment qui change au cours du temps la personnalité d'un individu et aussi le comportement de ce dernier. Ce sentiment, selon Sillamy cité par Masumbuku (1993) est engendré par un abandon ou une privation dans le domaine instinctif ou affectif. La vie de tout individu comporte une succession d'abandons, de contraintes et de ruptures tels que : sevrage, éducation sphinctérienne, éloignement familial à l'entrée de l'école, à la recherche d'un emploi chez soi ou dans un pays étranger. BBC a connu successivement plusieurs ruptures d'abord abandonné par son père avant sa naissance, puis cette séparation brutale d'avec sa mère, son frère et ses sœurs, et ensuite il se retrouve dans un pays inconnu, dans une nouvelle famille où il se sent mal aimé où rien ne lui est donné. BBC devra désormais mener une vie inhabituelle loin des siens, loin de chez lui ; la frustration peut être due à l'absence d'un objet ou à la rencontre d'un obstacle sur la voie de l'accomplissement des désirs. Certains éléments révélés comme frustrants vis-à-vis des réfugiés pourraient être le fait de vivre dans une incertitude prolongée, le manque d'emploi ; sans abris, ils sont souvent obligés de partager une avec des personnes qu'ils ne connaissent pas et avec lesquelles ils ne peuvent pas s'entendre ; les enfants ne sont pas scolarisés aussi longtemps que la demande d'asile se trouve à l'étude ; ils sont privés de presque tous les droits élémentaires dont un organisme humain a besoin pour un meilleur fonctionnement.

### 5.3.2. Analyse des résultats du cas K.B.

Au regard de ce récit, nous pouvons dire que K.B se situe dans une suite de drames : d'abord séparée de son père à l'aube de sa naissance, puis de sa mère alors qu'elle avait à peine six mois, puis la guerre survient dans son pays, par la suite son père décède dans des circonstances atroces. KB va quitter son pays, son village, son école ses amis sa culture son environnement natal, elle a été soumise à des fissures dans ses cercles protecteurs. Ainsi au moment de l'immigration, alors qu'elle doit s'atteler à reconstruire son identité, à élaborer ses pertes, à colmater des fissures de ses cercles, de ses filtres culturels, son entourage ne peut lui être d'un grand secours. La famille d'accueil démunie, elle mène une existence misérable : misère culturelle, misère affective, etc. Ce qui diminue ses capacités de figuration, altère son filtre culturel interne, la laissant à la merci des événements traumatiques externes, l'exposant aux attaques de ses propres pulsions destructrices. KB se néglige, elle ne prend pas soin de son corps, elle s'abandonne dans le sentiment de tristesse occasionné par les multiples séparations et abandons successifs.

Ce qui précède semble indiquer que K.B souffrirait d'un trouble identitaire qui explique sa difficulté d'intégration et l'adaptation scolaire et sociale.

Il ressort de ce récit des difficultés de vivre ensemble, l'expression d'un mal être, les difficultés d'adaptation et d'intégration.

K.B éprouve d'énormes difficultés à s'intégrer en milieu scolaire. Elle est repoussée par ses pairs, elle vit dans les nuages, elle se renferme, se replie sur elle-même. Ses résultats scolaires sont désastreux. Elle exprime l'incapacité à se concentrer et d'étudier. « *Il m'est difficile de me concentrer et pouvoir suivre, j'ai beaucoup de difficultés pour étudier* » voir de suivre en classe « *il y a trop de désordre en classe, impossible de suivre l'enseignant* ».

K.B souffre d'une sérieuse perte de l'objet support, d'abord le détachement d'avec sa mère ensuite la perte de son père (caregiver) « *il n'y a personne pour nous aider à faire des devoirs. Et que je pense à mon père, je pleure même en classe* » et la séparation d'avec ses anciens attachements (amis, école, culture) « *j'étais dans un collège privé. C'était très bien là-bas. Les effectifs n'étaient pas aussi grands qu'ici [...] Je suis passée en 5<sup>e</sup> avec une moyenne de 13/20* ». K.B est dans l'impasse, elle ne réussit pas à faire ce qu'elle ne faisait pas chez elle. Elle trouve le nouvel environnement très différent.

Il ressort de ce récit des difficultés de vivre ensemble, l'expression d'un mal être, les difficultés d'adaptation et d'intégration.

Elle est obligée de chercher elle-même de quoi manger, cuisiner après les classes, elle manque de tout, surtout sa mère qui aurait dû accompagner dans son adolescence « *Nous manquons de tout, pas de conseils ni de chaleur familiale* » d'autre part elle déclare : « *j'aurais aimé que ma mère soit là pour s'occuper de nous* ».K.B est en manque de repère.

**Tableau 5 :Construction de l'identité chez l'adolescent réfugié**

<b>Thème :</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>Verbatims</b>
<b>Construction de l'identité chez l'adolescent réfugié</b>	Identité diffuse	KB : « <i>Nous n'avons pour tout parent ici que l'ami de notre père, mais il ne se sent pas obligé de s'occuper de nous, nous n'avons pas de fournitures scolaires. Je ne sais même pas si je dois continuer de venir au lycée. J'aimerais repartir dans mon pays mais j'ai peur de ne même plus y retrouver ma mère, je ne sais pas s'il ya encore une maison pour nous. Et si nous n'avons plus de famille ? Qu'allons-nous devenir ? Je n'arrive pas du tout à étudier par manque de concentration. Je suis toujours perdue dans mes pensées. Où suis-je, et pour combien de temps encore ? C'est pour un moment ou alors c'est désormais ma nouvelle vie ? Est-ce que je vais m'en sortir ?</i> »
	Identité prescrite	KB : « <i>Je ne sais même plus ce que je veux faire de ma vie, mon père voulait que je devienne médecin, et à présent qu'il n'est plus je ne sais plus à quoi penser, qui va s'occuper de moi ? Mon oncle, l'ami de mon père n'a pas du tout le temps de parler d'avenir avec nous, il n'a pas de moyens et en plus ce n'est même pas notre père. Si au moins notre mère était venue avec nous, elle pourrait peut-être penser l'avenir avec nous, faire des projets mais là, moi je suis perdue. Qu'est-ce que je vais faire sans parent ? Il n'y a personne pour nous aider à faire des devoirs, vous pensez que je peux réussir comment ?</i> »

Identité  
moratoire

BBC : « *je ne me sens presque jamais bien, tantôt c'est la tête qui fait mal, tantôt c'est le ventre et parfois ce sont les yeux qui font mal. Je n'ai pas d'argent, pas de beaux habits, encore moins une maison descente. Je suis perturbé, je me déconcentre, ma vie est devenue très compliquée, je déteste l'histoire parce qu'elle me rappelle des tristes souvenirs, la biologie me rappelle les nombreux corps inertes que j'ai vus sur toutes les formes. La surveillance générale m'a répondu que l'école n'est pas pour les pauvres* ».

KB : « *c'est difficile pour moi de me faire des amis, ils m'appellent étrangère. Il m'est difficile de me concentrer et de pouvoir suivre malgré toute ma volonté, j'aimerais devenir plus grande pour aller chercher ma famille* ».

BBC : « *Je ne suis pas sûre de continuer les études, les conditions de vie sont tellement difficiles au point où moi je pense même d'abord à une activité commerciale, mais sans moyens comment je vais pouvoir commencer, je croyais que je peux m'inscrire aux cours du soir et vendre en journée ; ou alors je peux d'abord trouver des petits jobs dans des chantiers de construction. De toutes façons rien n'est sûr, je suis encore là en attendant de voir clair.* »

Identité  
réalisée

KB : « *Les débuts étaient très difficiles avec les railleries des camarades et moi-même qui étais vraiment dépaysée et encore très traumatisée parce que je venais de vivre, et tout d'un coup je me suis retrouvée à l'étranger sans transition, ah j'étais au bord de l'abîme. A présent ça va presque bien je me suis déjà faite des amis, je ne sens plus la différence ou l'indifférence des autres, je me sens acceptée et même intégrée même mes notes et mon travail en général commencent à changer, avec les efforts que je me suis engagée à faire, je peux espérer aller en classe supérieure. Maintenant quand je n'ai pas compris le cours, j'interromps l'enseignant pour qu'il explique d'avantage et il le fait avec beaucoup d'enthousiasme. Je me sens désormais aussi chez moi ici dans mon pays d'accueil.* »

Ces différentes logiques des sujets ne sont pas absolues mais au contraire, la gestion relationnelle de soi est la capacité de les articuler selon la situation donnée. De plus il s'agit des repères à partir desquels les façons de gérer différentes situations peuvent être saisies et comparées. Chaque personne est caractérisée davantage par une de ces logiques dans sa façon d'être acteur et sujet de sa vie. La gestion des tensions existentielles amène l'individu à reconstruire son identité personnelle de façon continue en s'attachant à ses attentes identitaires (travail d'individuation) et s'engageant à les réaliser.

## **CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES**

Dans ce chapitre, après le rappel des données empiriques et théoriques, nous allons procéder par l'interprétation des résultats obtenus de nos entretiens avec les jeunes réfugiés en nous appuyant essentiellement sur les hypothèses préalablement fixés dans notre problématique.

### **6.1-RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES**

Le flux migratoire s'est vu chaque jour aggravé par l'imposante vague de déplacement des personnes provenant des pays limitrophes et principalement R.C.A, Tchad, Nigeria. L'instabilité politique en République Centrafricaine, les menaces des groupes terroristes contre les populations au nord-est du Nigeria, les conflits entre les éleveurs et les agriculteurs dans les états de la Bénoué et de Cross-River engendrent un important afflux de réfugiés au Cameroun. L'afflux de réfugiés centrafricains au Cameroun est passé du simple au double entre 2013 et 2014. Selon le rapport de la seconde réunion du Comité interministériel ad hoc chargé de la gestion des situations d'urgence concernant les réfugiés tenue en avril 2014, ce sont entre 6000 et 10000 personnes qui sont reçues chaque semaine au Cameroun. Le rapport du même comité tenu en septembre 2014, le Cameroun compte au total 262544 réfugiés, dont 236798 réfugiés centrafricains, 20012 nigériens, 2169 tchadiens, 1031 rwandais et 2534 d'autres nationalités. Ces réfugiés sont accueillis dans les régions de l'Est, Nord, Adamaoua et Sud-Ouest.

Au Cameroun comme partout ailleurs dans le monde, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés a été mandaté par la communauté internationale pour conduire et coordonner l'action pour la protection internationale et assistance humanitaire en faveur des réfugiés et demandeurs d'asile, 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. Pour assurer la prise en charge de ces populations, le HCR s'est entouré de : 23 personnels internationaux, 88 personnels nationaux, 38 volontaires des nations unies et 14 personnels pour le déploiement des services d'urgence. Ces personnels sont déployés dans 7 bureaux de la manière suivante : la Représentation-pays de Yaoundé, la Sous-délégation de Bertoua, les Bureaux terrains de Meiganga, de Batouri, de Douala, de Maroua et

le bureau terrain de Djohong. Pour la coordination de la protection et l'assistance des réfugiés, l'UNHCR a également la collaboration d'un grand nombre de ministères, les agences sœurs des Nations Unies, les ONG et les partenaires opérationnels. Les régions du Cameroun couvertes par le HCR sont : le Centre, l'Est, le Littoral, l'Extrême-nord et l'Adamaoua. La signature de l'accord de siège date de mai 1982. Concrètement l'UNHCR au Cameroun est chargé de : (Concernant la protection internationale) la détermination de statut des réfugiés, le renforcement des capacités gouvernementales et non gouvernementales en matière de droit des réfugiés, le plaidoyer auprès du gouvernement pour le renforcement du cadre nationale de protection des réfugiés, la recherche des solutions durables.

En terme d'assistance humanitaire ; en fonction des ressources disponibles et des situations, l'UNHCR Cameroun apporte une assistance humanitaire multiforme.

- Santé : les demandeurs d'asile et les réfugiés ont accès aux soins de santé primaire.
- Education : les enfants réfugiés en âge scolaire sont scolarisés autant les natifs dans les structures normalisées au primaire et au secondaire. L'accès à l'enseignement supérieur est aussi assuré avec l'octroi des bourses aux plus méritants
- Activités Génératrice de Revenu (AGR) : les réfugiés bénéficient des financements pour des micro-projets, des formations aux divers métiers, des appuis aux activités de petit élevage.
- Accès à l'eau potable : des ouvrages hydrauliques (forages et puits améliorés sont réalisés pour améliorer l'accès à une eau de qualité et en quantité.
- Lutte contre la malnutrition aigüe : avec la collaboration du PAM et de l'UNICEF, des suppléments nutritionnels et des vivres sont disponibilisés pour des individus et des ménages.
- Santé de reproduction : les femmes réfugiées en âge de procréer reçoivent des kits hygiéniques et de dignité. Cette assistance multiforme vise à favoriser l'intégration socioéconomique des réfugiés et leur autonomie au sein des communautés d'accueil.

Depuis 2009, le HCR/ Cameroun met en œuvre des programmes de prise en charge des réfugiés ainsi qu'il suit :

-Programme d'assistance aux réfugiés centrafricains installés dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua.

- Le programme d'assistance aux réfugiés nigériens installés dans les régions de l'Extrême Nord a été également prévu de la même manière.

En ce qui concerne la protection des réfugiés, une loi définissant le cadre juridique de protection des réfugiés a été adoptée en Juillet 2005 et le décret d'application du texte a été signé en Novembre 2011. Deux commissions chargées de l'éligibilité et des recours ont été créés et leurs membres désignés. Le gouvernement du Cameroun accorde une protection et un asile aux personnes qui relève du mandat du HCR. Il facilite la session des terrains pour l'implantation des sites de réfugiés et du camp de Minawo. Les autorités facilitent également l'accès des enfants réfugiés à l'école et au centre de santé locaux, avec le soutien du HCR.

Au fin de la réduction des cas d'apatridie, le HCR a lancé une campagne pour la délivrance des actes de naissance, appuyer les bureaux de l'état civil et sensibiliser les parents sur la nécessité de déclarer les naissances.

## **6.2. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES**

### **6.2.1. Notion de cadre**

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

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

dont on se voit), représentation de soi (façon dont on se décrit), estime de soi (façon dont on s'évalue), le soi vécu (ce qu'on a le sentiment d'être), le soi idéal (ce qu'on aimerait être).

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

Avant d'entreprendre le rappel de notre théorie explicative, il paraît important de faire une brève présentation de ses auteurs René Kaës et Didier Anzieu. René Kaës, psychanalyste, né en Moselle le 19 février 1936, étudiant puis collègue de Didier Anzieu, est professeur à l'université Lumière Lyon 2. Après des débuts universitaires dans la psychosociologie, René Kaës s'est orienté vers la psychologie sociale et l'approche clinique des groupes restreints, puis vers la psychanalyse groupale. Il soutient une thèse d'État intitulée *Processus groupal et représentations sociales. Études psychanalytiques sur les groupes de formation* dirigée par Didier Anzieu, à l'Université Paris X-Nanterre, en 1974.

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

À la base, un tel modèle peut être schématisé par un contexte (C) et une personne (P). Chaque situation qui est d'une certaine manière pertinente pour les engagements de la personne est une interaction : la personne et le contexte d'une manière ou d'une autre réagissent l'un sur l'autre. Quand cette interaction se poursuit dans le temps, une séquence d'interactions se forme, qui, en principe, affecte à la fois la personne et le contexte. Généralement, de telles séquences sont décrites comme « transactionnelles » en psychologie développementale (Sameroff, 1982). Dans une perspective transactionnelle sur le développement, on suppose que la personne est affectée par le contexte et que le changement dans la personne affecte en retour le contexte. Ainsi, comme le montre la *figure 1*, Pt1 (la personne au temps 1) et Ct1 (le contexte au temps 1) se changent en Pt2 (personne au temps 2) et Ct2 (contexte au temps 2). Le contexte changé agit sur la personne à nouveau, et ainsi de suite. Cette interaction réciproque est l'un des aspects du processus développemental et fait bien comprendre que le processus est de nature fondamentalement relationnelle. Un autre aspect réside dans la nature itérative de ce processus. Elle signifie que l'output de l'étape 1 est un nouvel input pour l'étape 2 : l'état de Pt2 ne dépend pas seulement de Ct1 mais aussi de l'état de Pt1 ; de la même façon, Ct2 dépend de Pt1 et Ct1. Chaque transaction peut être considérée comme une itération. Pt1 et Ct1 sont changés par cette transaction, en Pt2 et Ct2. Et Pt2 et Ct2 forment le point de départ de la nouvelle transaction. Le développement est un enchaînement de telles transactions C'est cette théorie qui sous-tend notre recherche.

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

### **6.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

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

### **6.3.1. De la fonction cadre à la construction de l'identité**

Le cadre, selon Kaës (1976), est la frontière physique qui vient séparer le dedans du dehors. Si elle peut être relativement poreuse et perméable, elle assure tout de même un rôle de cadre. Selon Anzieu (1985), toute activité psychique s'étaye sur une fonction biologique. Le Moi-peau trouve alors son étayage sur les diverses fonctions de la peau. Le sentiment d'enveloppe est donc une construction imaginaire étayée sur des expériences réelles du corps vécu par l'enfant à ce qui correspondrait à la période du « Holding » chez Winnicott (1969). Dans son ouvrage sur le Moi-peau, Anzieu décrit certes, plusieurs fonctions de la peau sur lesquelles s'étayaient les fonctions psychiques. Selon lui, le Moi s'élaborerait, entre autre, par le biais de diverses sensations kinesthésiques et proprioceptives, et donc grâce au tonus. Ces sensations donneraient à l'enfant le sentiment d'une enveloppe corporelle, une limite entre le dedans et le dehors. Grâce à cette intégration, il pourrait élaborer un Moi psychique, un espace mental au sein duquel il accéderait à des représentations de son propre corps, c'est-à-dire, à la construction de son identité personnelle.

Or, l'école qui joue la fonction de maintenance, a aussi ses mécanismes de fonctionnement. L'école est un contenant, un lieu de socialisation d'intégration sociale et participe à la formation de l'identité de l'individu. Dans la formation de l'identité, les schémas cognitifs et les scripts comportementaux fonctionnent comme un cadre pour assimiler l'expérience et l'information nouvelles. Quand l'assimilation échoue, il en résulte un état de dissonance qui peut induire des efforts pour réviser des aspects pertinents de l'identité du moi. Les mécanismes d'assimilation sont supposés opérer de façon relativement automatique. Bien qu'un tel traitement soit très économique, il peut produire des distorsions de la réalité. Avec un contrôle relativement objectif de la réalité, « les données » de la situation nécessiteront éventuellement des réponses d'accommodation. Par conséquent, une utilisation équilibrée, flexible, des mécanismes d'assimilation et d'accommodation devrait maximiser l'adaptation efficace. Dans cette conception, l'enfant aurait donc besoin de vivre l'alternance entre l'école (Contexte) et son moi (Personne). C'est de cette manière que le processus intégratif peut se mettre en place et que les relations précoces peuvent s'établir. Les fonctions exécutives de l'école constituent alors un indicateur de santé, de bien-être général et, plus spécifiquement, d'autorégulation chez l'enfant. C'est aussi un indicateur de leur capacité de réflexion et de leur capacité à agir en anticipant l'avenir.

Dans le contexte des jeunes en situation de réfugié, les travaux de Moro (2010), nous enseignent que les parcours de ces jeunes ont souvent été empreints de multiples ruptures et

abandons. Il semble que le voyage vers l'exil, qu'il ait été préparé ou non, constitue réellement une expérience traumatique de rupture. Il ne s'agit pas seulement d'une rupture géographique, mais également d'une rupture temporelle, culturelle, relationnelle et même corporelle. En effet, Thibaudeau (2006, p.98) nous apprend que « l'individu, et a fortiori l'adolescent par l'expérience de la migration, est extrait de sa trame sociale et relationnelle, c'est-à-dire de son environnement humain protecteur, mais aussi de sa culture et de sa langue qui sous-tendent les identifications nécessaires pour le fabriquer comme individu et qui vont lui permettre de s'individualiser tout en se sentant exister dans une continuité psychique. Cette extraction, véritable rupture, est potentiellement dépersonnalisante car elle déconnecte le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques, de ce qui le représente comme sujet. Il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, il n'y a plus le "travail de culture" qui inscrit le sujet dans un réseau d'identifications porteur de son identité propre et qui le met en sens. » C'est dire pour ces auteurs que la fonction de maintenance s'est effondré au bénéfice d'une symbolisation destructurante.

Chez nos sujets en effet, l'on note une des difficultés d'interaction sociale et de communication en relation avec la déstructuration de la fonction cadre. Ceci se comprend bien lorsqu'on analyse leurs propos. BBC affirme : « *Je ne collabore pas avec mes camarades, je préfère rester dans mon coins* ». Dans son univers, KB ne se prive pas de penser d'être refoulé par le groupe d'amis scolaire. Elle affirme : « *mes camarades disent que je suis sale* ». Par ailleurs, l'environnement familial apparaît hostile à nos sujets. C'est dans cette logique que BBC pense que « *l'atmosphère est telle que ça ne donne pas envie de rentrer à la maison* » quand KB soutient simplement que « *Mon oncle n'a pas le temps de savoir, ce que nous faisons, ou ce dont nous avons besoin à la maison ou à l'école* ». Cette description nous semble particulièrement riche pour comprendre cet état extrême; état de vide; de « *contenant laissant s'échapper le contenu* »; de « *béances et d'inconsistance* », ainsi que « *cette terreur sans nom relié à l'envahissement de la personne* » que ressent bien souvent l'enfant réfugié.

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

Grappe dans l'article « adolescents et préadolescents exposés à la guerre : les conséquences psychosociales », on observe que :

*La confrontation de l'individu à des visions d'horreur avec menaces de mort peut faire effraction dans le psychisme, cette atteinte va se cumuler avec d'autres épreuves : des pertes et des séparations affectives, les destructions matérielles, l'exode. Le jeune en pleine maturité doit faire face à un poly traumatisme ; son avenir, sa survie, dépendent de ses capacités à contenir et à s'adapter à ce surcroît de stimulations (Grappe, 2001, p.705).*

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

### **6.3.2. De la fonction conteneur à la construction de l'identité**

Selon Freud (1895), il existe dans l'appareil psychique une « barrière de contact » qui permet de délimiter les stimuli provenant du monde extérieur et les différents processus internes qui les traitent avec plus ou moins de succès. Il approfondit ses recherches en proposant une analogie entre l'appareil psychique et le « bloc-notes magique » qui, pour Freud (1925) ressemble à une petite ardoise pour enfant. Il permet de dessiner et d'effacer à volonté. La première couche est constituée d'une feuille de papier ciré, où s'inscrit le tracé du dessin, la seconde d'une feuille de cellulose, qui laisse passer la marque mais reste vierge. L'appareil psychique serait, à l'instar de ce jeu, constitué de plusieurs feuillets aux fonctions spécifiques. Dans cette perspective, la première couche a une fonction de contenance des traces permettant à l'individu de stocker les différentes expériences du quotidien et y avoir accès par la suite. La seconde couche a une fonction pare-excitative permettant de filtrer les éléments circulant de l'extérieur vers l'intérieur, c'est-à-dire l'harmonie entre le contenu interne (réservoir des émotions, des sentiments, d'affectivité, de désir, de plaisir, de motivations, de pulsions) et l'école (le contexte, le cadre institutionnel).

Anzieu (1985) reprend ce modèle à travers sa notion de « Moi-peau » et insiste sur l'importance de la sensorialité et son impact sur la constitution du psychisme. Les fonctions psychiques s'étaient métaphoriquement sur les fonctions biologiques de la peau. L'enfant acquiert notamment la perception de sa peau, des limites de son corps, par le contact avec le corps de la mère (l'école) dans le cadre d'une relation sécurisante. Pour lui, comme la peau entoure le squelette et couvre le corps, comme la mère soutient l'enfant, une enveloppe contient et protège le Moi. Lorsque cette « enveloppe psychique» (Anzieu, 1987) est défaillante, des angoisses apparaissent : certaines peuvent être en lien avec une excitation pulsionnelle diffuse, d'autres s'apparentent au morcellement ou au vidage (Moi-peau passoire).

Les attitudes de nos sujets BK et BBC laissent percevoir la défaillance de ces enveloppes, et cette métaphore peut constituer un point de repère pour le partenaire dans ses choix thérapeutiques en situation de prise en charge. Ainsi, constatant le morcellement psychique de BK et BBC, l'enveloppe de ses paroles, et décide de se recentrer sur l'aspect sensoriel en proposant un espace spécifique. Alors que les deux sujets (BK et BBC) «se dévident» à l'extérieur de leur lieu d'hébergement respectif, il importe pour leur prise en charge de travailler sur le passage du dedans au dehors. Par exemple, lorsqu'ils affirment tour à tour : « *Nous manquons de tout, pas de conseils, ni de chaleur familiale* » (KB) et « *j'habite avec mon oncle et sa femme exigeante [...] je participe aux travaux ménagers, mais elle n'est jamais contente de moi* » (BBC), on voit là deux situations quasi différentes, mais laissant apparaître la même réalité au plan analytique : la souffrance psychique qui est le reflet de la souvenance du bon temps passé dans les bras de maman. Aussi, la mise en valeur de la chaleur familiale sous forme d'écoute de l'enfant marque la limite entre les espaces corporel et psychique, dans un accompagnement de type « handling » pour reprendre Winnicott (1969), à une fonction conteneur.

Pour Bion (1962), la fonction conteneur, dite aussi « alpha », se caractérise par cette capacité du sujet à introjecter certaines modalités de la relation avec l'école. Cette fonction lui permet de « panser ses pensées ». Chez certains enfants réfugiés, cette fonction alpha n'est pas suffisamment intériorisée, ce qui induit une accumulation de vécus non élaborables et donc potentiellement traumatisants (« éléments bêta »). Le travail de remédiation en situation d'orientation doit permettre à l'enfant réfugié de « détoxiquer » l'expérience et d'introjecter cette « fonction alpha ». Il s'agit de l'aider à poser des mots sur des angoisses nées de sensations qu'il n'arrive pas à interpréter, et de lui permettre de tolérer les expériences

angoissantes. A ce titre, le Conseiller d'Orientation doit « prêter » son appareil à penser, sa fonction conteneur à l'enfant réfugié. Pris dans cette logique, la contenance se distingue de la contention par son effet sur la psyché de l'enfant réfugié. La première s'inscrit dans la possibilité pour le sujet de se réappropriier des éléments de sa psyché et d'inscrire une véritable transformation psychique et un processus de symbolisation, là où la seconde n'a pour effet que d'étouffer et contrôler la psyché, ne permettant aucun mouvement d'élaboration. C'est tout le sens d'Anzieu lorsqu'il soutient que s'il y a carence de la fonction conteneur, l'enveloppe est percée chez l'enfant réfugié et il y a des trous noirs dans la psyché ici entendu comme représentation d'une détresse d'anéantissement de soi.

### **6.3.3. De la fonction transitionnelle à la construction de l'identité.**

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

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

Pour Winnicott (1969), la constitution du Moi de l'enfant dépend du Holding et du Handling. La notion de Holding fait référence aux attitudes et comportements de maternage lors des premiers échanges entre la mère et son bébé. Le holding correspond au portage de la mère à son enfant tant physiquement que psychiquement. Le Handling constitue la manière dont la mère prend soin de son enfant, s'occupe de lui au quotidien. Le bébé et la mère constituent une dyade où le bébé est actif dans la relation. Ces deux modalités font appel au dialogue tonique qui constitue une composante essentielle de la fonction d'inscription et engagent les deux partenaires sur les plans physique et affectif. C'est ici que l'école prend le relai comme substitution maternelle pour permettre à l'enfant une bonne intégration sociale au sein de l'établissement à travers l'accompagnement et l'assistance sociale. Robert-Ouvray (2002) parle de holding pour décrire l'ensemble des situations relationnelles mettant en jeu la qualité de relation entre l'enfant et l'école. Winnicott (1972) parle « d'état d'unité » de l'enfant, indispensable à son individuation et lui procure le sentiment continu d'être. En effet, c'est essentiellement à travers la relation tonico-émotionnelle avec la mère que l'enfant construit son enveloppe corporelle et son appareil psychique. Se sentir contenu et unifié est primordial afin d'accéder au sentiment d'être. Pour Winnicott, l'émergence du « sentiment de continuité

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

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

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

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

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

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

## **6.4. PERSPECTIVES**

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

### **6.4.1-Perspectives théoriques**

La figure ci-après laisse apparaître le mode d'organisation des sujets à partir duquel l'analyse a permis de repérer trois formes d'identités construites : identité assignée, identité engagée et identité désirée. Cette façon dynamique de comprendre la construction identitaire est adaptée à notre objet de recherche. En effet, la gestion des tensions existentielles amène l'individu à

reconstruire son identité personnelle de façon continue en s'attachant à ses attentes (travail d'individuation) et en s'engageant à les réaliser (travail de réalisation). A la lumière de l'analyse des résultats, nous spécifions dans le graphique qui suit les différentes trajectoires des deux cas de l'étude : BBC et KB.

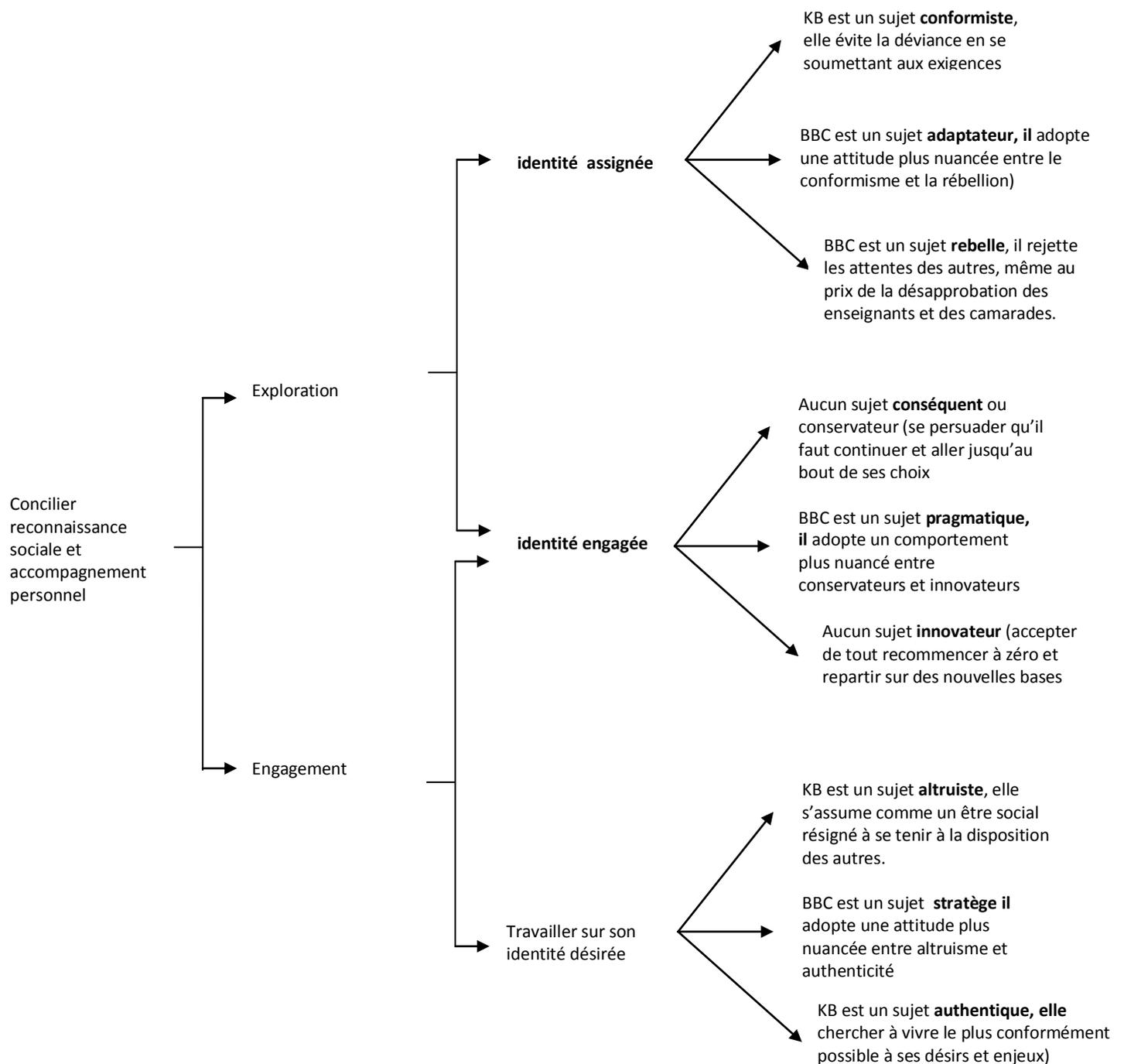
En termes de perspectives théoriques, les résultats de notre étude au regard de l'analyse peuvent être regroupés en quatre points essentiels relatifs à la construction de l'identité chez les cas de l'étude au vue de la qualité du cadre.

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

- L'analyse révèle qu'en plus du rejet les deux sujets alternent entre l'altruisme et l'authenticité. Il s'agit du comportement de stratège, ce qui laisse apparaître le manque d'autonomie. Tantôt ils veulent plaire, tantôt ils se replient sur eux-mêmes lorsqu'ils sont frustrés, leur comportement alternent à la fois entre la cohérence et l'incohérence. Ces paramètres qui viennent de l'individu engendrent une spirale d'interactions où la première est indissociable de la seconde. Il s'agit il s'agit tout d'abord de la fonction oncologique, portant chacun à se construire par identification à certaines représentations-valeurs, et la fonction pragmatique, c'est-à-dire, la préoccupation d'adaptation à l'environnement, soit par souci du code de la société de résidence. Par ailleurs la fonction ontologique peut être privilégiée à travers la valorisation d'une autre composante de l'authenticité radicale qui alimente, par exemple, la réaction fondamentaliste, dont les inconvénients sont nombreux en milieu d'émigration. Elle isole encore plus fortement le sujet de la société d'accueil et crée des difficultés pour son entourage. « *Dans mon ancien établissement, on est pas obligé de porter l'uniforme ou de se coiffer toujours comme c'est le cas ici, mais est-ce qu'on nous laisse le choix* ».BBC.

- On observe que les sujets ont des difficultés à prendre en compte les avis du milieu, qu'il s'agisse de ceux des enseignants ou des camarades. Il s'agit du comportement rebelle. Ce rejet se traduit par un comportement de rigidité. La rigidité caractérise les milieux populaires, elle induit des conduites scolaires plutôt handicapantes ; par contre la souplesse caractérise les milieux aisés, elle induit des conduites scolaires plutôt adaptées. Ce comportement pourrait être interprété comme un déterminisme social, les enfants ne répondant pas aux exigences de l'école. Plus celui-ci doit opposer de résistance à ces facteurs handicapants. Autrement dit plus la distance entre système éducatif est grande, plus la plasticité de l'enfant doit être forte pour qu'il réussisse scolairement. KB et BBC enregistre de très mauvais résultats scolaires : KB « *j'ai très mal travaillé au premier trimestre, je ne peux pas faire de devoir si je n'ai pas de livre et il n'est pas question qu'on me punisse pour cela* ». L'opposition entre la régularité et la perturbation, nous pouvons remarquer qu'une enfance marquée par trop de régularité et de contrainte empêche d'affronter des situations stressantes comme celle rencontrées à l'école, tandis qu'une enfance marquée par trop de perturbations nuit à la construction de stratégies efficaces.

- A travers leur conduite, on observe l'adoption d'un comportement plus nuancé entre conservateur et innovateur. Ce pragmatisme a encore des limites du à des difficultés à pouvoir s'engager dans une dynamique de changement. On s'aperçoit qu'ils sont coincés par les idéaux de la culture de la société d'accueil. Or il s'agit de s'adapter à l'environnement d'accueil. La valorisation de la fonction pragmatique est moins bien reçue dans nos sociétés, qui s'assimilent volontiers à l'opportunisme. Cela n'empêche pas que sous le nom de réalisme, les opportunistes limités et voilés sont recommandés par la morale de principe. On peut alors faire face à des stratégies des identités de rechange, c'est-à-dire d'alternance des codes selon les situations et les personnes rencontrées. C'est le cas de BBC lorsqu'il déclare « *je n'ai pas envie que l'on connaisse mon histoire, si mes camarades s'aperçoivent que je suis étranger ils vont se moquer de moi et je serai marginalisé* ».



**Figure 3 :** Les modes d'organisation des adolescents réfugiés dans le nouveau cadre

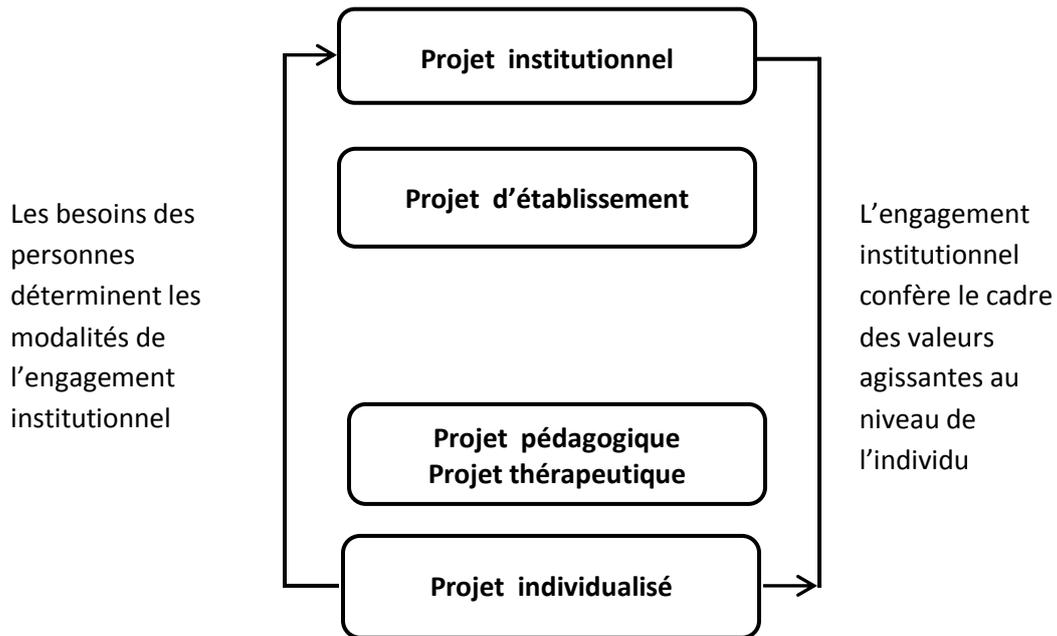
Il faut retenir de ces différentes logiques du sujet qu'elles ne sont pas absolues, mais, au contraire que la gestion relationnelle de soi est la capacité de les articuler selon la situation donnée. De plus, il ne s'agit pas de catégories fixes et limitatives, mais des repères à partir desquelles les façons de gérer différentes situations peuvent être saisies en comparées. Malgré

cela, il semble que chaque personne soit caractérisée davantage par l'une de ces logiques dans sa façon d'être acteur et sujet de sa vie.

#### 6.4.2. Perspectives professionnelles.

L'articulation Projet institutionnel – Projet individualisé.

Il existe différentes modalités de projet dans les établissements et services sociaux et médicosociaux.



**Figure 4 :** L'interactivité des projets en institution

##### 6.4.2.1. Projet institutionnel

Les activités d'orientation-conseil au sein d'un établissement scolaire reposent sur les textes et règlementaires ci-après : La loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Dans son article 29 stipule que « les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement » Le décret N° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Dans son article 42 stipule que « *placé sous l'autorité d'un conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle le service d'orientation scolaire et professionnelle est chargé du conseil, de l'information et de l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes, de*

*leurs intérêts et des besoins. Il organise les textes psychotechniques et rassemble toutes les informations nécessaires aux conseils de classe ».* L'arrêté N° 67/B1/1464/ Mineduc/cab du 19 février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion des conseillers d'orientation au sein des établissements scolaires.

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

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

#### **6.4.2.2. Le projet d'établissement**

Le service public d'éducation repose sur des valeurs spécifiques que chacun se doit de respecter au sein de l'établissement et le règlement intérieur du lycée s'inscrit dans ce cadre. Il s'agit des valeurs suivantes : la laïcité, la neutralité politique, la sécurité et la protection des personnes contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale et la protection des biens, la tolérance, le respect des personnes, l'égalité des chances, le travail et la discipline. Ces valeurs sont à la base des normes ou des règles de comportement prescrites par le règlement intérieur pour réguler : l'organisation et le fonctionnement de l'établissement, l'organisation de la vie scolaire et des études, les relations entre l'établissement et les familles, l'exercice des droits et libertés des élèves.

Les principales normes en vigueur dans les milieux scolaires sont : le respect d'autrui et du cadre de vie scolaire ; l'assiduité et la ponctualité ; l'effort soutenu et la persévérance dans le travail scolaire, le respect des règles de la vie collective, le respect des règles de sécurité.

- Le respect d'autrui et du cadre de vie scolaire :

L'établissement est une communauté humaine à vocation pédagogique et éducative où chacun doit témoigner une attitude tolérante et respectueuse de la personnalité d'autrui et de ses convictions. Cela s'exprime par le respect de l'environnement et du matériel, la politesse et une attitude courtoise qui exclut toute agression verbale, toute agression physique, toute pression ou intimidation, toute humiliation, c'est-à-dire toute forme de violence physique ou morale, ou toute intention de nuire à autrui. Les brimades, violences et humiliation commises constituent des délits. Outre les sanctions disciplinaires auxquelles elles exposent leurs auteurs, elles peuvent être portées à la connaissance de l'autorité judiciaire.

- Assiduité – ponctualité :

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

La ponctualité de chacun est indispensable au bon déroulement des activités scolaires. L'absentéisme volontaire constitue un manquement à l'assiduité et peut, à ce titre, faire l'objet d'une procédure disciplinaire. C'est également souvent le signe d'un mal être nécessitant une prise en charge spécifique, ou d'une situation personnelle familiale et sociale fragilisée. Ces situations doivent faire l'objet d'un suivi attentif et précoce de l'équipe éducative, notamment les conseillers d'orientation.

- Effort soutenu et persévérance dans le travail scolaire :

Tout élève participe par son comportement à la qualité du travail scolaire autant qu'à la renommée du lycée. Ceci suppose à l'intérieur et à l'extérieur du lycée un travail régulier et assidu.

- Respect des règles de la vie collective :

Le respect des différentes consignes d'utilisation par exemple de la bibliothèque, des toilettes, des règles de procédure (par exemple la conduite à tenir si on est malade). Une

tenue vestimentaire correcte et un langage correct, sont attendus de tous. Il est rappelé que le port d'un couvre chef (chapeau) à l'intérieur des locaux est interdit. Cela constitue un manquement aux règles courantes de politesse. L'utilisation d'appareil permettant l'émission ou l'enregistrement de sons ou d'image est interdite. Les téléphones portables doivent impérativement être éteints également.

- Respect des règles de sécurité :

Toutes activités dangereuses susceptibles de mettre en cause la sécurité des personnes ou les règles d'hygiène ou encore d'entraîner des troubles de fonctionnement dans l'établissement sont interdites. Il faut rappeler en outre que toute introduction, tout port d'armes ou d'objets dangereux (les couteaux, autres armes, bombes lacrymogènes) quelle qu'en soit la nature sont strictement prohibés. De même, l'introduction et la consommation dans l'établissement de produits stupéfiants (drogues) sont formellement interdites. Il doit en être de même pour la consommation d'alcool. Il est rappelé qu'il est interdit de faire usage du tabac dans les établissements scolaires. Outre les sanctions disciplinaires auxquelles elles exposent leurs auteurs, elles peuvent être portées à la connaissance de l'autorité judiciaire.

#### **6.4.2.3. Projets pédagogique et thérapeutique**

La formation Intégrale du citoyen est par définition une œuvre essentiellement collective qui requiert la participation de toutes les compétences disponibles. Cette expertise constitutive de la communauté éducative doit être clairement Identifiée et son rôle précisé sans équivoque pour plus de cohésion, d'efficacité et d'efficacités.

Le Conseiller d'Orientation, membre à part entière de la communauté éducative. Joue un rôle spécifique quant à l'information sur les études et leurs débouchés professionnels, à l'orientation, au conseil, à l'adaptation réciproque élève-école, ainsi qu'à la préparation à la vie professionnelle ou à celle d'adulte tout court.

Pour ce Faire, le Conseiller d'Orientation est tenu d'entretenir des relations privilégiées avec certains partenaires éducatifs dont le concours est capital dans l'accomplissement de sa mission au sein d'un établissement scolaire.

La présente circulaire a donc pour objet de préciser le rôle de ces différents pour une meilleure synergie d'actions autour de l'élève.

##### 1) Le Chef d'établissement scolaire

Dans le cadre du projet d'établissement et pour permettre au Conseiller D'Orientation de mieux jouer son rôle, le Chef d'établissement est tenu :

- d'aménager un espace approprié aux consultations individuelles garantissant ainsi aux élèves assurance et confidentialité ;
- de mettre à sa disposition, selon les moyens disponibles, du matériel Technique et de bureau nécessaires à l'accomplissement de ses différentes tâches ;
- de définir les mécanismes d'une bonne collaboration avec les autres partenaires du Conseiller d'Orientation ci-dessous cités ;
- d'associer le Conseiller d'Orientation à toutes les instances administratives et pédagogiques de l'établissement scolaire.

## 2) Le Censeur, le Surveillant General l'Enseignant

Ils sont les partenaires privilégiés du Conseiller d'Orientation vu leurs fonctions respectives dans l'animation pédagogique, la discipline, renseignement au sein d'un établissement scolaire, A ce titre :

- le Censeur prévoit, en collaboration avec le Conseiller d'Orientation ou l'enseignant délégué, des tranches horaires pour l'orientation et le conseil des élèves dans les salles de classe veillant au strict respect de celles-ci;
- le Surveillant Général dirige vers le Conseiller d'Orientation les élèves à problèmes pour diagnostic et suivi ;
- l'Enseignant détecte et soumet au Conseiller d'Orientation tous les cas des élèves en situation d'échec scolaire ou présentant des troubles comportementaux de tout genre.

## 3) Le Médecin scolaire

Le Médecin scolaire fournit au Conseiller d'orientation des informations d'ordre médical mettant en évidence les contre-indications pédagogiques ou professionnelles (inaptitude à la pratique du sport, au travail manuel ou en atelier...). Ces indications sont utiles dans le processus d'aide à l'adaptation scolaire, à la formulation du projet professionnel et à l'insertion socio-, professionnelle de l'élève,

Il peut également intervenir dans les salles de classe dans le cadre du programme d'orientation et de conseil notamment en matière de santé reproductive des adolescents ou pendant les séances collectives d'information sur les médicales et para-médicales.

## 4) L'Assistant social

Il met à la disposition du Conseiller d'Orientation, en cas de besoin, des informations sur la situation familiale des élèves à problèmes en vue d'une meilleure compréhension du comportement des élèves ou leur inadaptation scolaire.

### 5) Le Parent d'élève

Le parent est le premier éducateur de son enfant. Il est appelé à prendre une part active dans l'encadrement psychopédagogique de son enfant qu'il doit connaître et suivre. Aussi doit-il :

- collaborer étroitement avec le Conseiller d'Orientation en lui donnant, toutes les informations utiles à une meilleure connaissance de l'enfant ;
- s'investir dans la phase de dialogue en émettant à temps son avis, circonstancié sur les vœux d'orientation scolaire de son enfant ;
- participe activement aux entretiens d'aide ou aux causeries éducatives organisées au sein de l'établissement scolaire.

### 6) Le Professionnel externe

Le Professionnel externe constitue une personne-ressource pour le Conseiller d'Orientation. Pour ce faire, il doit être à l'écoute des besoins en information des élèves, et y répondre en toute objectivité.

Sa contribution est très appréciée dans le cadre des activités suivantes :

- l'organisation des carrefours-métiers, des foires aux métiers, des expositions, des causeries éducatives en classe, etc.
- la visite guidée des établissements de formation ou des entreprises, la préparation des stages de vacances ;
- la rédaction des monographies sur les métiers.

### 7) L'élève

L'élève est l'acteur principal de son projet personnel et professionnel qu'il doit réaliser avec le concours du Conseiller d'Orientation et des autres partenaires.

Pour ce faire, il doit :

- adopter une attitude active dans la recherche de l'information sur lui-même et sur les opportunités de son environnement ;
- se fixer des objectifs réalistes sur les plans personnel et professionnel et s'employer à les atteindre ;
- participer aux activités d'orientation et de conseil organisées au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur de celui-ci ;
- solliciter l'aide des membres de la communauté éducative et en particulier, du Conseiller d'orientation en cas de difficultés d'adaptation scolaire, de problèmes personnel ou relationnel.

#### **6.4.2.4. Projet Individualisé**

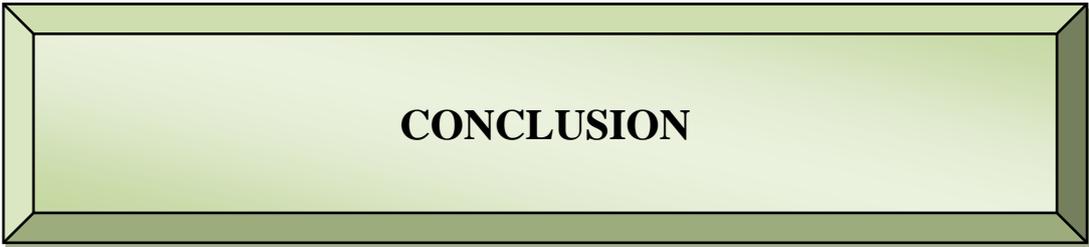
Le rôle du Conseiller d'Orientation dans la maîtrise des comportements au sein d'un établissement scolaire consiste à doter l'élève d'un ensemble d'aptitudes pouvant l'aider à acquérir des habiletés pour une bonne adaptation sociale. Il a pour mission d'aider l'élève à surmonter ses difficultés à travers les causeries éducatives, le counseling, les entretiens individuels et collectifs.

Son action se situe dans le suivi des élèves, les conseils et la recherche des voies et moyens pour leur adaptation en milieu scolaire.

Pour ce faire, le conseiller d'orientation devra amener l'élève à apprendre à apprendre, apprendre à travailler et apprendre à vivre. Ceci à travers des activités de formation, des services adaptés et des activités administratives de recherche. Les activités de formation consistent à doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utiles dans son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession.

Les services adaptés sont des prestations offertes aux élèves, personnels enseignants et parents d'élèves au moyen des tests psychotechniques et des techniques de communication spécifiques. Les services adaptés visent à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel et scolaire ainsi que la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Les services adaptés portent sur l'évaluation psychologique, le counseling, l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques, l'assistance aux parents d'élèves.

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



**CONCLUSION**

Ce travail dont le thème est : « Fonction du cadre et construction de l'identité chez l'adolescent réfugié », a pour objet : **La Construction de l'Identité chez l'adolescent réfugié.**

L'objectif poursuivi par cette étude était de comprendre comment les fonctions du cadre pourraient favoriser la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. Nous avons mené une enquête auprès des élèves réfugiés au Lycée Bilingue d'Ekounou. Pour atteindre cet objectif, l'entretien semi directif s'est adressé aux filles et garçons, dont l'âge varie entre 12 et 14ans du secondaire. Les données collectées auprès desdits sujets et traitées par l'analyse de contenu correspondant au modèle freudien ont laissé apparaître que la qualité du cadre favoriserait la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

En effet nous nous sommes posé la question de savoir en quoi les fonctions du cadre favorisent la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié ? Il est judicieux de comprendre que la gestion des tensions existentielles correspond à la construction identitaire et l'identité personnelle en est le résultat toujours provisoire et évolutif. Bajoit (2003) a identifié trois sphères constitutives de l'identité personnelle à savoir l'identité désirée, l'identité assignée et l'identité engagée. Le but ultime de l'individu est de concilier ses trois sphères identitaires : avoir de l'estime pour lui-même et des autres pour ce qu'il s'est engagé à faire et fait de sa vie. A travers ce travail continu de construction de son identité, l'individu cherche à atteindre trois sentiments : le sentiment d'accomplissement personnel, le sentiment de reconnaissance sociale et le sentiment de consonance existentielle.

La réponse à la question principale de recherche est la suivante : la qualité du cadre favorise la construction de l'identité chez les jeunes réfugiés. C'est l'hypothèse générale de cette recherche. Celle-ci a donné lieu à trois hypothèses de recherche que nous formulons comme suit :

**HR 1-** La fonction cadre favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

**HR 2-** la fonction conteur favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié.

**HR 3-** la fonction transitionnelle favorise la construction de l'identité chez l'adolescent réfugié. L'étude s'est adressée à un échantillon de deux jeunes réfugiés que nous avons identifié au Lycée Bilingue d'Ekounou. Il s'agit d'une étude de cas et la recherche repose sur un entretien semi-directif. Les résultats obtenus de l'investigation sont les suivants :

- 1. Les deux sujets adoptent une attitude nuancée entre le conformisme et la rébellion, il s'agit du comportement adaptateur de telle sorte que les stratégies utilisées vont de l'identification

aux valeurs du dominant, le sujet subit une assimilation à l'opposition radicale du dominant, dans une réaction de sur affirmation des caractères stigmatisés et cela en passant par les diverses façons d'occulter cette situation de déréalisation.

- 2. En plus du rejet, les deux sujets alternent entre l'altruisme et l'authenticité. Il s'agit du comportement de stratège, ce qui laisse apparaître le manque d'autonomie. Tantôt ils veulent plaire, tantôt ils se replient sur eux-mêmes lorsqu'ils sont frustrés, leur comportement alternent à la fois entre la cohérence et l'incohérence. Ces paramètres qui viennent de l'individu engendrent une spirale d'interactions où la première est indissociable de la seconde. Il s'agit il s'agit tout d'abord de la fonction oncologique, portant chacun à se construire par identification à certaines représentations-valeurs, et la fonction pragmatique, c'est-à-dire, la préoccupation d'adaptation à l'environnement, soit pas souci du code de la société de résidence. Par ailleurs la fonction ontologique peut être privilégiée à travers la valorisation d'une autre composante de l'authenticité radicale qui, alimente, par exemple, la réaction fondamentaliste, dont les inconvénients sont nombreux en milieu d'émigration : elle isole encore plus fortement le sujet de la société d'accueil et crée des difficultés pour son entourage.

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

- 4. L'adoption d'un comportement plus nuancé entre conservateur et innovateur. Ce pragmatisme a encore des limites du à des difficultés à pouvoir s'engager dans une dynamique de changement. On s'aperçoit qu'ils sont coincés par les idéaux de la culture de la société d'accueil. Or il s'agit de s'adapter à l'environnement d'accueil. La valorisation de la

fonction pragmatique est moins bien reçue dans nos sociétés, qui s'assimilent volontiers à l'opportunisme. Cela n'empêche pas que sous le nom de réalisme, les opportunistes limités et voilés sont recommandés par la morale de principe. On peut alors faire face à des stratégies des identités de rechange, c'est-à-dire d'alternance des codes selon les situations et les personnes rencontrées.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ajuriguerra, J. (1970). *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*. Paris : Masson.
- Anaut, M. (2002). *Résilience et trauma*
- Anzieu, D. (1999 ; 1995 ; 1985). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. et al. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Dunod.
- Badji, B. *La folie en Afrique, une rivalité pathologique*. Paris : L'Harmattan.
- Bick, E. (1967). L'expérience de la peau dans les relations d'objets précoces. Dans *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*, chap. 8, 135-139
- Bick, E. (1986). Considérations ultérieures sur la fonction de la peau dans les relations d'objets précoces : intégration à l'analyse d'enfants et d'adultes des découvertes faites à partir de l'observation de bébés. Dans *Les écrits de Martha et d'Esther Bick*, chap. 9, 141-155.
- Bideaud, J. & Al. (1993). *L'homme en développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bion, W.R (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bion, W.R. (1970). *L'attention et l'interprétation*. Paris : Payot.
- Bowlby, J. (1984). *Hachement et perte*<sup>3</sup>. *La perte, tristesse et dépression*. Paris : Presses universitaires de France.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1988). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : éditions universitaires.
- Cabrol, F. (2006). De bois, je suis une marionnette ... et je deviens petit garçon, *Thérapie psychomotrice et recherche*, n° 146.
- Camilleri, c. (1993). Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes. In *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. L'Harmattan, Paris.
- Carrie-Milh, S. (2009). *La pratique du shiatsu en thérapie psychomotrice*. Paris : Vemazobres-Grego.

- Ciprut, M. A. (2007). *Migration, blessure psychique et somatisation*. Genève : Edition médecine et hygiène.
- Clanet, C. (1993). Identités tsiganes et spécificité du psychologue . Dans *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Corraze, J. (1980). *Les communications non verbales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cyrułnik, B. & Pourtois, J-P. (2001). *Ecole et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrułnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Delage, M. (2004). *Résilience dans la famille et tuteurs de résilience*.
- Delage, M. (2008). *Les malentendus autour de la résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Dhouzel, D. (2005). *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris : Odile Jacob.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil.
- Evola, R.(1996). *Introduction à la psychologie du choix professionnelle*. Yaoundé : presses universitaires de Yaoundé.
- Fauvet, J-C. (1997). *1001 citations socio dynamiques : des repères pour votre action*. Paris : les éditions d'organisation.
- Freud, S. (1895). *Esquisse pour une psychologie scientifique. La naissance de la psychologie*. Paris : Presses universitaires de France
- Freud, S. (1915). Pulsions et destin des pulsions, in *Métapsychologie*. Paris : Gallimard(1968), p. 11-43.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir , in *Essai de psychanalyse*. Paris : Payot (1981).
- Freud, S. (1923). Le moi et le ça , dans *Essai de psychanalyse*. Paris : Payot (1981)
- Freud, S. (1925). *Note sur le bloc magique. Résultats, idées et problèmes*. Paris : Presses Universitaires de France
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : Presses Universitaires de France
- Gaillard, J.P. (2008). *L'éducateur spécialisé, l'enfant handicapé et sa famille, une lecture systématique des fonctionnements institutionnels-famille en éducation spéciale*.
- Golse, B. et Roussillon .R.(2008). *La naissance de l'objet*. Paris : Presses universitaires de France.

- Grappe, M. (2001). Devenir de la structure. In B-Doray, O. Ouvray, F. Weill-Halpern, O. Douville, O. Falque, P. Gutton. *Adolescence en guerre*. Paris : les éditions Greup p.705-720.
- Guedéné, N. (2010). *L'attachement, un lien vital*. Bruxelles : Fabert.
- Guichard, J (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris :Dunod.
- Hanus, M. (1997). *Les enfants en deuil*. Paris : édition Frison Roche.
- Huberman, M. et Miles, A. (2006). Analyse des données qualitatives. De Boeck Supérieur : Amazon France.
- Huguet, J. (1993). Jalon pour une rencontre entre l'ethnologie, la psychanalyse et le travail social et éducatif. In *Psychologue clinique et interrogation culturelle*, 109-125. Paris : L'harmattan.
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.
- Juhel, J-C. (2010). *La psychomotricité au service de la personne âgée*. Lyon : Pul et chronique sociale.
- Kaes, R. (2008). *La réalité psychique*. Paris : Dunod.
- Kaes, R. (2012). *Le malêtre*. Paris : Dunod.
- Kepner, J. (1998). *Le corps retrouvé en psychothérapie*. Paris : Retz.
- Klein, M. (1952). Quelques conclusions théoriques au sujet de la vie émotionnelle des bébés . In *Développement de la psychanalyse*, Paris, Presses Universitaires de France (1987) pp .187-222.
- Kunnen, E.S. & Bosma, H. A. (2006). *Le développement de l'identité, un processus relationnel et dynamique*, orientation scolaire et professionnelle, 35/2 revue.org/1061
- Lecourt, E (1988). *L'enveloppe musicale, les enveloppes psychiques*. Paris : Edition Dunod.
- Lefort, R. (2003). *La distinction de l'autisme*, Paris : Seuil.
- Lheureux Davidse, C. (2003). *L'autisme infantile ou le bruit de la rencontre*. Paris : L'harmattan.
- Lieury, A. et Al (2010). *Psychologie pour l'enseignement*. Paris : Dunod.
- Manseau, H. (1988). *La définition ou la fabrication de l'abus sexuel d'enfants au Québec*. Revue internationale d'action communautaire, 19-59,41-47.

- Masumbuku, J-R. (1993). *Les problèmes psychiques des réfugiés polonais en Allemagne*. In *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, 69-79. Paris : L'harmattan.
- Mgbwa, V. et Ngono, P. (2011). *La pratique de la parentalité et développement intégral du jeune enfant*. In *Syllabus Review* 2(3) ,378-397 Human & Social Sciences Séries.
- Montagu, A. (1979). *La peau et le toucher, un premier langage*. Paris : Seuil.
- Moro, M.R. (1993). *La vulnérabilité psychologique de l'enfant migrant et les modalités de prises en charge ethnopsychiatriques*. Dans *Psychologie clinique et interrogations culturelles* : 69-79, L'harmattan, Paris
- Moro, M.R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles : Temps d'arrêt : lectures, éditions Fabert
- Mourant, F. (1984). Déviance et délinquance : une revue des notions. *Service social*,33(2-3), 145-170.
- Nasio, J-D (2007). *Mon corps et ses images*. Paris : Payot.
- Nathan T.(1987). *La folie des autres, traitée d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris : Dunod.
- Nguimfack, L. (2009). L'hypothèse du *Renforcement du sentiment d'identité en thérapie familiale systémique des familles africaines immigrées en France*. Dans *Revue Cahiers Critique de Thérapie Familiale et de Pratique de Réseaux*, Numéro 42, 2009
- Parret, C. et Iguenane, J. (2001). *Accompagnement psychologique de l'enfant maltraité et sa famille*, Paris : Dunod.
- Robert-Ouvray, S. (2002). *Intégration motrice et développement psychique*. Paris : Dèsclee de Brower.
- Rodriguez, R. (1993). La thérapie de groupe avec des enfants de migrant ayant souffert de déafférentation. In *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Savatofski, J. et Prayez, P. (1999). *Le toucher apprivoisé*. Paris : Lamarre (2009).
- Schuh, S. (1993). Manifestations spécifiques des troubles psychiques chez les enfants émigrés et possibilités de soutien thérapeutiques. Dans *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris :L' Harmattan.
- Stork, H. (1998). *Enfance indienne*. Paris : Paidos/Bayard.
- Testu, F. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires*. Paris : Masson.

- Thibaudeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : l'expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* n° 64. 97,104.
- Thiveaud, M. (2000). Le toucher, un parcours théorique ! *Thérapie psychomotrice et recherche*, n° 121, p5-10.
- TsalaTsala, J.P. (2008). Famille africaine et droits de l'enfant. In *Droit à quelle éducation en Afrique ?*, presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Winnicott, D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot
- Winnicott, D-W. (1972). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.



**ANNEXES**

## **ANNEXE 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE**

## **ANNEXE 2**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES**

#### **Présentation du cadre de la recherche :**

Cette recherche est réalisée dans un cadre du projet du MASTER 2 de l'étudiante EVINDI Venance Majolie, dirigé (e) par le Professeur André EMTCHEU et le Docteur Vandelin MGBWA de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en sciences de l'Education et Ingénierie Educative de l'université de Yaoundé 1.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### **Nature de l'étude**

La recherche a pour but d'étudier : la qualité du cadre et la construction de l'identité chez l'adolescent réfugiés au Cameroun : cas du lycée bilingue d'Ekounou.

#### **Déroulement de la participation**

L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre établissement. Elle aura une durée de 30 minutes et elle sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. L'entrevue concerne votre expérience personnelle et celle de votre famille dans le contexte de la migration puis votre vie scolaire au lycée bilingue d'Ekounou. Les thèmes suivants seront abordés : la fonction de maintenance, la fonction de contenance, la fonction d'inscription des traces sensorielles tactiles et l'équilibre psychoaffectif.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue. Au besoin, celle-ci pourra vous suggérer une liste des ressources disponibles dans votre région.

#### **Participation volontaire et droit de retrait**

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important " " prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. 7

les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

### **Confidentialité et gestion des données**

Dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentirez spécifiquement.

L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entrevue accordée peuvent, avec un consentement spécifique de votre part, être déposés et conservés dans un fonds d'archives de la bibliothèque de l'URFD pour fin de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruits au terme du projet.

Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant 1an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

## **ANNEXE 3**

### **Le guide d'entretien**

Ce guide d'entretien est fait dans le but de recueillir les données ou des informations venant du patient. Il faut préciser ici que, ce guide a été utilisé pour les entretiens individuels. Notre type d'entretien part d'une interrogation partielle et en fonction de la réponse du consultant on a d'autres renseignements importants, en d'autres termes nous avons fait un entretien semi-directif. Cependant, avant la phase de communication, nous avons voulu bien préciser quelques paramètres de l'entretien au patient à savoir : la confidentialité des informations recueillis, l'objectif de cet entretien, le choix du patient, le thème de l'entretien, la prise de notes des réponses données par le patient.

#### **Thème 1 : fonction cadre**

Sous thème1 : les différents aspects que peut revêtir le cadre (espacescopique, espace topique, espace d'expression, espace de reflet, espace de réflexion, espace transitionnelle)

Sous thème2 : les acteurs(les éducateurs, les élèves, les commerçants) et les relations et interactions qui s'établissent entre ces acteurs.

#### **Thème 2 : fonction conteneur**

Sous thème 1: l'aspect actif du conteneur

Sous thème 2 : les propriétés fondamentales

#### **Thème 3 : Fonction transitionnelle**

Sous thème1 : les caractéristiques de la fonction transitionnelle

Sous thème2 : l'illusion originaire

Sous thème3 : l'entre deux

Sous thème4 : la suture

#### **Thème 4 : construction de l'identité**

Sous thème1 : le processus d'exploration

Sous thème2 : le processus d'engagement

## ANNEXE 4

### CONTENU DES ENTRETIENS

#### Présentation de la fiche d'entretien aux jeunes réfugiés.

Le 16 février 2015

Nom et prénom : B.B.C

Sexe : M

Âge : 14 ans

Établissement : L.B.E

Classe : 5e

Pays : R.C.A

Type famille : Monoparentale

Rang dans la fratrie : 1er /4

C.O. : parle-moi de ton arrivée au Cameroun

B.B.C : c'était pendant l'année scolaire 2013/2014, des troubles dans mon pays. La situation était devenue très compliquée avec la prise en otage des enfants dans les écoles, les assaillants tuaient les garçons, ils massacraient les hommes, violaient les femmes et les jeunes filles et brulaient les écoles, c'était atroce. Il fallait s'enfuir, il fallait se cacher. Les groupes de rebelles faisaient intrusion dans les domiciles et les populations allaient dans tous les sens, certains entraient en brousse et y restaient affamés pendant plusieurs jours. Moi, j'ai eu peur d'être tuée, je me suis détachée de ma mère et de mes petits frères, seuls j'ai d'abord fait 15km à pieds pendant plusieurs jours, puis 26km et au bout de deux semaines, je suis montée dans un camion de marchandises qui allait à Garoua-Boulai. Je suis descendue à la frontière dans un village appelé Kantouré. Là, j'ai trouvé aussi d'autres frères. Nous avons entrepris de faire des petits travaux dans les ménages et de faire des petits commerces, de quoi obtenir un peu d'argent. Par la suite, nous nous sommes retrouvées à Ngaoundéré, de là nous avons appris que le HCR aide les réfugiés à Yaoundé. Voilà comment nous arrivons à Yaoundé où j'ai retrouvé un oncle qui m'a accompagnée au HCR, déposer une demande et par la suite ils m'ont obtenu une place ici au lycée bilingue d'Ekounou.

CO : parle-moi de ta santé

BBC : je ne me sens presque jamais bien tantôt c'est la tête qui fait mal, tantôt c'est le ventre et parfois ce sont les yeux qui font mal.

C.O. : parle- moi de la journée au lycée bilingue d'Ekounou

B.B.C : Ici au lycée d'Ekounou, je viens à l'école tous les matins, mais je peux dire que je ne collabore pas avec les camarades. On peut juste se dire bonjour. Mais je préfère rester seul.

C.O. : Tu peux expliquer ?

B.B.C : seul parce que pour avoir les amis, il faut partager beaucoup de chose, les distractions, les projets. Mais moi, je n'ai pas d'argent, pas de beaux habits, encore moins une maison descente, si je m'engage dans ces amitiés, je risque être entraîné dans de mauvaises voies pour chercher l'argent à tous prix afin de ressembler à mes amis. Comme je ne veux pas de problèmes, je préfère rester dans mon coin gérer ma situation.

C.O. : parle-moi de tes études

B.B.C : mes études vont très mal, au niveau du lycée. À chaque séquence, je ne suis pas classé parce que je n'ai pas versé mes frais d'inscription. Je compose quand même sur certaines disciplines mais mes notes ne sont pas bonnes à cause du manque de lumière chez nous, mais surtout parce que je suis perturbé. Lorsque je pense à mes problèmes, c'est-à-dire à ma mère et à mon frère et mes sœurs, même si j'avais l'intention d'étudier, je me déconcentre. Et la vie que je mène est très difficile. J'habite avec un oncle et sa femme est très exigeante. Elle demande que je contribue dans la ration alors que je ne travaille pas. Je participe aux travaux ménagers mais elle n'est jamais contente de moi. Ici, je fais facilement une semaine sans avoir une pièce de 100frs alors que chez moi, j'avais ma petite boutique et je ne manquais de rien. Ma vie est devenue très compliquée. Je ne peux même pas me concentrer

CO : parle-moi de tes matières préférées puis celles que tu n'aimes pas beaucoup

BBC : je travaille souvent bien en français géographie parce que je les aime bien, mais je déteste l'histoire, parce qu'elle me rappelle des tristes souvenir par lesquels je suis passé ; et la biologie me rappelle les nombreux corps inertes que j'ai vu sur toutes les formes.

CO : et tes rapports avec les encadreurs ?

BBC : les encadreurs sont indifférents face aux problèmes que nous élèves nous posons, le surveillant général m'a répondu sèchement que l'école n'est pas pour les pauvre ,ici ce n'est pas l'église pour attendre l'aumône.

C.O. : parle- moi de ta famille

B.B.C : ma famille me manque beaucoup, ma mère, mon petit frère et mes deux petits sœurs. Notre père était parti, nous abandonnant à notre mère, là, je représentais en quelque sorte l'espoir pour ma mère. Aujourd'hui, je n'ai pas de leurs nouvelles. Ma mère et mes sœurs doivent beaucoup souffrir, mais mon frère, je ne sais pas s'il est encore en vie. Je ne

suis pas tranquille, je pleure tout le temps en pensant à eux. Mon frère était mon compagnon. Avec lui, je faisais beaucoup de choses. Il me manque énormément. Nous avions une échoppe que nous gérons à deux. Quand il allait à l'école le matin, je gérais et vis-versa. Quand l'allais le soir, c'est lui qui restait vendre. Nous étions très complices, et ici je me retrouve tout seul sans personne ni rien, aucun soutien.

C.O. Parle-moi de ta famille actuelle

B.B.C Ma famille actuelle est formée de mon oncle, sa femme et ses deux garçons. L'atmosphère est telle que parfois je n'ai pas envie de rentrer à la maison. La femme de mon oncle refuse de me donner à manger parce qu'elle dit que je ne sers à rien. Et mon oncle qui n'est jamais à la maison ne m'écoute même pas. Il menace de m'expulser. Nous vivons dans une maison en chantier où mon oncle a été installé comme gardien mais en journée il va travailler comme cordonnier en bordure de la route. Nous n'avons pas d'électricité, mais une lampe à pétrole. Nous dormons sur les cartons. En plus une maison sans porte ni fenêtre, nous sommes à la merci des moustiques et même des bandits. L'environnement familial est tellement hostile que c'est à peine si on me dit bonjour.

C.O. Parle-moi de ton look

B.B.C (Rires) c'est juste pour être un peu branché et camoufler la misère. Ma coiffure c'est la coupe mandela, les lunettes noires c'est contre le soleil, j'ai fait « slimer » mon pantalon et mes chaussures, c'est la « sécurité » ou la « tim ».

C.O. : Quelles sont tes relations avec tes camarades est-ce qu'il t'arrive de te confier ?

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

CO : Qu'est-ce qui explique ton arrogance envers les surveillants ?

BBC : « on ne laisse même pas les gens parler. Le surveillant ne m'a pas donné le temps de lui expliquer pourquoi je suis arrivé en retard »

« Au conseil de discipline, lorsque je voulais me justifier, personne ne m'écoute alors que je ne suis pas coupable ». Ici, dans le lycée, c'est la dictature, l'élève n'a pas droit à la parole, il doit seulement se soumettre à tout et subir la sanction même pour une faute non commise ».

CO : Est-ce que tu sais que ce n'est qu'à partir du lycée que tu peux espérer aller à l'université ?

BBC : « Le lycée est peut-être le passage obligé pour aller à l'université ou pour trouver un emploi, mais avec cette façon dont les choses se passent ici, je me demande si je vais même pouvoir seulement franchir la classe de troisième. C'est très difficile de réussir ici. L'école est dure, les enseignants sont nerveux et les élèves même ne sont pas consciencieux. Trop de désordre. Il y a trop d'échec et c'est comme ça chaque semaine. Après les conseils de discipline, beaucoup d'élèves sont exclus définitivement. »

CO : Quels sont tes rapports avec les enseignants ?

BBC : « Le manque d'attention, les enseignants sont froids, ils ne cherchent même pas à vérifier si on est à la ligne. Ils ne demandent pas si on a compris. Ils ne contrôlent pas si les cahiers sont bien entretenus. Les enseignants connaissent à peine les noms de leurs élèves. Ils ne sont pas proches des élèves, ne cherchent pas à les comprendre ni à connaître leurs soucis. Manque de solidarité entre camarade, ils refusent qu'on travaille en groupe. Ils ne favorisent pas d'échange de connaissance. Les enseignants ont une idée vague de la classe. »

CO : Et le Proviseur alors ?

BBC : « Le proviseur veille à travers les conseillers d'orientation et les assistants sociaux l'encadrement des élèves vulnérables.

Je n'ai pas eu mon bulletin parce que je n'ai pas payé mon inscription, les notes sont très faibles, pas de fourniture scolaire, les notes séquentielles ont été annulées, manque d'assistance au niveau de l'école. »

CO : Qu'est-ce qui te dérange le plus ?

BBC : « Lorsque je suis parti de mon pays, j'ai compris que tout est fini. Je me suis séparé de ma famille et de mes amis.

À mon arrivée au Cameroun, j'étais perdu jusqu'au moment où nous avons eu des contacts avec le HCR. Lorsqu'on m'a inscrit dans ce lycée, j'avais peur des différences, je ne connaissais personne ici et avec le temps, j'ai rencontré l'assistante sociale puis les conseillers d'orientation. Ça commencé à aller ».

CO : Et comment tu trouves le lycée ?

BBC : « Le lycée est quand même un lieu convivial, de par ses aires de jeux, les espaces commerciaux qui ravitaillent les élèves. Les conseillers d'orientation et les assistants sociaux encadrent autant que faire se peut les élèves vulnérables.

Je commence à m'accommoder au rythme de ce lycée. Je ferai plus d'efforts. »

Le 20 février 2015

Nom et prénom : K.B

Sexe : F

Âge : 12 ans

Établissement : L.B.E

Classe : 6e

Pays : R.C.A

Type famille : Monoparentale

Rang dans la fratrie : 2e / 3

C.O. : parle-moi de ta journée au lycée bilingue d'Ekounou

: Ma journée n'est pas très gaie, mais je supporte ainsi. Je n'ai pas d'ami. Je reste en classe même pendant la pause. J'ai trop de problèmes donc je passe mon temps à réfléchir. Ce sera difficile pour moi de me faire des amis. En plus, je n'ai pas d'argent, j'irai donc chercher quoi à la pause, car les autres sortent pour aller à la cantine scolaire, et plus mes camarades nedisent que je suis sale. Certains élèves aiment trop se moquer de moi à cause de mes cicatrices. Je préfère rester et vivre dans mon petit coin.

CO : les cicatrices, tu peux m'en parler ?

KB : je les ai eus pendant que nous étions en fuite dans la forêt avec notre père.

Ils me traitent de laide, ils m'appellent étrangère, et parfois centrafricaine ou même tchadienne.

Aussi le lycée bilingue d'Ekounou est très bruyant à cause de ses grands effectifs. L'an passé (2013 – 2014), j'étais dans un collège privé. C'était très bien là-bas. Les effectifs n'étaient pas aussi grands qu'ici, on était 15 élèves par classe et les enseignants pouvaient s'occuper de chacun mais ici il y a trop de désordre en classe, impossible de suivre l'enseignant. Je suis passée en 5e avec une moyenne de 12/20.

C.O. : parle- moi de tes études, ton travail en classe

K.B : je ne travaille pas bien en classe, d'abord à la première séquence, je n'ai pas composé parce que mes frais d'inscription n'avaient pas encore été payés. À la deuxième séquence, j'ai obtenu une moyenne de 04,5/20 ; à la troisième séquence, j'ai eu 06,1/20. En fait, j'ai beaucoup de difficultés pour étudier. Nous vivons ma sœur et moi et un ami chez notre feu père, c'est dans une maison en chantier, où il n'y a pas de lumière, pas de structure du tout qui puisse nous permettre d'étudier. Le soir, lorsque nous rentrons de l'école, nous devons trouver de quoi manger et de cuisiner avant la nuit. Lorsque la nuit tombe, nous a

mangé et sommes fatiguées. Nous ne pouvons que dormir. En classe, parfois lorsque l'enseignant fait cours, j'ai l'esprit ailleurs. Je rêve presque, je fais très souvent le film de ma vie, avec ma mère et mon père et très régulièrement je pleurs. Il m'est difficile de me concentrer et pouvoir suivre, malgré toute ma volonté.

CO : comment tu te regardes dans le miroir ?

KB : je ne veux pas me mirer, pour ne pas pleurer à cause de la guerre, j'ai tout perdu.

C.O. : parle- moi de votre arrivée et séjour au Cameroun

K.B : nous sommes partis de la République Centrafricaine ma sœur, moi et notre père. À cause de la guerre, notre père est mort en chemin et son ami nous a amenés jusqu'au Cameroun. L'ami de papa travaille comme gardien de nuit et nous habitons dans une maison en chantier. Il nous a amenés dans les services du HCR et ils nous ont trouvés des établissements, ma sœur est au lycée technique d'Ekounou et moi je suis ici au lycée bilingue d'Ekounou. Pour nous acheter les fournitures scolaires et pouvoir manger chaque jour, ma sœur et moi faisons la lessive dans les ménages pendant le week-end où nous récoltons 1000frs et parfois 1500frs par sac d'habits lavés. C'est ce travail qui nous permet de survivre.

C.O. : parle- moi de ta famille

K.B : nous formions une famille de 5 personnes très liées, dont mon père, ma mère, ma grande sœur, mon petit frère et moi. Nous nous entendions très bien jusqu'au moment où les troubles dans notre pays sont devenus très forts. Mon père a décidé de sortir du pays avec nous. Mais ma mère a préféré rentrer dans sa famille, chez ses frères avec le petit frère qui n'avait que deux ans. Et comme nous avons voyagé dans des camions de marchandises, mon père a trouvé la mort en chemin. Il a été atteint par une balle et est tombé de la voiture. Nous ne savons même pas ce qu'on a fait de son corps. C'est depuis ce moment que l'ami de notre père nous a pris en charge. Nous restons sans aucune nouvelle de ma mère et mon tout petit frère. Ma famille me manque énormément. Je ne sais plus où j'en suis. J'aimerais devenir plus grande pour aller chercher ma famille.

C.O. Parle-moi de ta famille actuelle

K.B. Ici, l'ami de notre père est le seul parent que nous avons, mais il n'a pas de moyens pour nous aider. J'aurais aimé que ma mère soit là pour s'occuper de nous, mais il n'y a personne. Nous manquons de tout, pas de conseils ni de chaleur familiale. Mon oncle n'a pas le temps de savoir ce que nous faisons ou ce dont nous avons besoin à la maison ou à l'école. Il n'y a personne pour nous aider à faire des devoirs. Nous sommes toutes seules et nous sommes abandonnées à nous-mêmes, moi je souffre beaucoup de l'absence de mes parents et j'ai toujours peur.

CO : Qu'est-ce qui t'empêche de te concentrer ?

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

CO : Est-ce que tu t'es inscrite à l'un des clubs du lycée ?

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

CO : A ton avis, qu'est-ce qui empêche le professeur de mieux expliquer les cours ?

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

CO : Et comment réagissent-ils ?

KB : « Les enseignants font normalement les cours mais le désordre qui bat son plein dans les salles de classe rend les professeurs nerveux et cela ne leur permet plus de se comporter normalement. Ils expliquent de moins en moins, ne s'attardent plus sur tous les aspects obligés se sortir de leur gong et brise ainsi parfois leur éthique. Les relations entre élèves et enseignants sont tendues et non chaleureuses.

Les surveillants sont à la limite méchante. Ils veulent s'imposer mais les élèves s'opposent à leur autorité alors ils traduisent tout le monde au conseil de discipline même ou après des conseillers d'orientation et parfois ils multiplient les heures d'absence pour après tomber dans la petite corruption des élèves à raison de 100frs l'heure.

Les commerçants cherchent seulement leur argent, donc en dehors de la nourriture qu'on voit, ils infiltrent des produits interdits mais que seuls les initiés parmi les élèves savent chez qui on peut prendre quoi. »

CO : Qu'attendais-tu de l'école ?

KB : « Je pensai que l'école allait nous fournir le nécessaire, les fournitures et même un encadrement particulier à nous qui avons des problèmes .

Il faut que les enseignants comprennent qu'ils doivent être moins exigeants avec nous. Nous allons prendre l'argent où pour acheter les livres ? »

CO : Quels sont tes projets par rapport à l'école ?

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

# TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	iv
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES .....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT .....	viii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THÉORIQUE .....	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE .....	6
1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE .....	6
1.2. OBJET DE L'ÉTUDE.....	10
1.3. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE.....	10
1.4. PROBLÉMATIQUESPECIFIQUE DE L'ÉTUDE .....	11
1.5. QUESTIONS DE RECHERCHE .....	13
1.5.1. Question principale de recherche .....	13
1.6. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	14
1.6.1.Objectif général .....	14
1.6.2. Objectifs spécifiques .....	14
1.7. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE .....	14
1.7.1. Intérêt social.....	14
1.7.2. Intérêt pédagogique .....	14
1.8. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE.....	15
1.8.1. Délimitation thématique .....	15
1.8.2. Délimitation empirique.....	17
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS DE L'ETUDE.....	18
2.1. REVUE DE LA LITTERATURE.....	18
2.1.1. Travaux sur le cadre .....	18
2.1.1.1. Le cadre thérapeutique.....	18
2.1.1.2. Le cadre spatial .....	18
2.1.1.3. Le cadre temporel.....	19
2.1.1.4. Le rêve, fonction de l'imaginaire .....	19

2.1.1.5. L'affect et le corps.....	20
2.1.1.6. Rythmes de vie et rythmes scolaires .....	21
2.1.1.7. Ecole et résilience.....	24
2.1.2. Travaux sur la construction de l'identité .....	27
2.1.2.1. La construction de l'identité selon la psychanalyse .....	27
2.1.2.2. Evolution du moi à l'adolescence selon Anna Freud .....	28
2.1.2.3. La formation de l'identité sociale.....	30
2.1.2.4. Les étapes de la construction de la personnalité selon Erikson.....	31
2.1.2.5. Les statuts identitaires selon Marcia.....	32
2.1.2.6. Evolution des statuts identitaires avec l'âge .....	33
2.1.2.7. Rôle de la culture, de la classe sociale et de l'origine ethnique dans la formation de l'identité ...	33
2.1.2.8. Les stratégies identitaires des sujets en situation pluriculturelle.....	35
2.1.2.9. Immigration et identité .....	38
2.1.2.10. L'identité dans la souffrance.....	39
2.1.3. Les travaux sur l'adolescent réfugié.....	39
2.1.3.1. Mineurs étrangers isolés : expérience brutale de la séparation .....	39
2.1.3.3. Les enfants de l'exil .....	41
2.2. ANALYSE CRITIQUE DES CONCEPTS DE L'ETUDE .....	47
2.2.1. Notion de cadre .....	47
2.2.2. Notion de cadre institutionnel .....	47
2.2.3. Notion d'identité .....	48
2.2.4. Notion d'adolescent réfugié.....	50
CHAPITRE 3 : FONDEMENT THEORIQUE .....	53
3.1. LA THÉORIE DU CADRE DE KAËS.....	53
3.2. LE MOI-PEAU DE DIDIER ANZIEU.....	56
3.2.1. Origine du Moi-Peau .....	56
3.2.2. Le Moi-Peau et ses fonctions. ....	56
3.3. POINT DE VUE DE KUNNEN ET BOSMA (2001).....	58
3.4. PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	63
3.4.1. Question principale de recherche .....	63
DEUXIÈME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	67
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE.....	68
4.1. TYPE DE RECHERCHE .....	68
4.2. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE .....	69

4.2.1. Présentation et justification du site.....	69
4.2.2. Description du site de l'étude .....	69
4.3. POPULATION DE L'ÉTUDE .....	69
4.3.1. Justification de la population de l'étude .....	70
4.4. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON .....	70
4.4.1. Technique d'échantillonnage .....	70
4.4.2. Critères de sélection des sujets.....	71
4.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES .....	71
4.5.1. L'entretien individuel .....	72
4.5.1.1. Justification du choix de l'entretien individuel .....	72
4.5.1.2. Étape de construction de l'entretien .....	72
4.5.1.3. Le guide d'entretien.....	72
4.5.2. Le cadre des entretiens. ....	77
4.5.2.1. Le déroulement des entretiens.....	78
4.5.2.2. La phase préparatoire .....	78
4.5.2.3. Le déroulement des entretiens proprement dit (phase systématique) .....	78
4.6. TECHNIQUES D'ANALYSE .....	78
4.6.1. Justification de la technique d'analyse .....	78
4.6.2. Présentation et description du type d'analyse de contenu .....	79
4.7. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES.....	80
4.7.1. Transcription des interviews .....	80
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	81
5.1. PRÉSENTATION DE L'HISTOIRE DE VIE DES CAS.....	81
5.1.1. LeCas BBC.....	81
5.1.1.1. Vécu familial et relationnel.....	81
5.1.1.2. Histoire du trouble d'identité .....	82
5.1.2. Le Cas KB .....	83
5.1.2.1. Vécu familial et relationnel.....	83
5.1.2.2. Histoire du trouble d'identité .....	84
5.2. ANALYSE THÉMATIQUE DES RÉSULTATS.....	85
5.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES.....	90
5.3.1. Analyse des résultats du cas BBC.....	90
5.3.2. Analyse des résultats du cas K.B. ....	92

CHAPITRE 6 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES .....	95
6.1-RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES .....	95
6.2. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES .....	97
6.2.1. Notion de cadre .....	97
6.3. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	99
6.3.1. De la fonction cadre à la construction de l'identité.....	100
6.3.2. De la fonction conteneur à la construction de l'identité.....	102
6.3.3. De la fonction transitionnelleà la construction de l'identité. ....	104
6.4. PERSPECTIVES .....	106
6.4.1. Perspectives théoriques .....	106
6.4.2. Perspectives professionnelles.....	110
6.4.2.1. Projet institutionnel .....	110
6.4.2.2. Le projet d'établissement.....	111
6.4.2.3. Projets pédagogique et thérapeutique .....	113
6.4.2.4. Projet Individualisé.....	116
CONCLUSION .....	117
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	121
ANNEXES .....	126
TABLE DES MATIÈRES .....	140