

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail- Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

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

DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCE OF EDUCATION

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

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION

**EVALUATION DE LA RESILIENCE SCOLAIRE
CHEZ LES ADOLESCENTS REFUGIES SCOLARISES
EN SITUATION DE TRAUMATISME AU COLLEGE
MIXTE DE BELOM/TCHAD**

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Education Spécialisée*

Spécialité : Psychologue Professionnel en Handicaps sociaux et conseil

Présenté par :

**DOUHOUÏNA KOUMSI Commissaire
18X3339**

Licence en Psychosociologie de l'Education

Sous la direction de :

**Pr. ESSI Marie José
Professeure titulaire**



Année académique 2019-2020

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
Première partie : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE	4
Chapitre 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	5
Chapitre 2 : LE TRAUMATIQUE CHEZ LES ADOLESCENTS EN SITUATION DE REFUGIES.....	22
Chapitre 3 : LA RESILIENCE SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS REFUGIES EN SITUATION DE TRAUMATISME.....	32
Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE.....	44
Chapitre 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	45
Chapitre 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	59
Chapitre 6 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES.....	73
CONCLUSION	82
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
ANNEXES	88
TABLE DES MATIERES	100

A mes parents, feu père **KOUMSI DIHLAO** et ma mère **ZONGA Fanta**.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche, nous tenons à nous tourner vers tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail dans bien des domaines variés. Nous pensons en effet à :

- **Pr. ESSI Marie José**, qui malgré ses multiples obligations, a bien voulu accepter de diriger ce travail, et a pu nous tirer des impasses auxquelles nous étions souvent confrontées. elle est pour nous une mère, et non seulement notre Directrice du Mémoire et que sans son apport ce travail n'aurait pas été une réalité. Qu'elle trouve ici l'expression de notre déférent respect et notre gratitude.
- **Pr. BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, pour son attention et l'effort consentis tout au long de notre formation. Qu'il reçoit nos sincères remerciements.
- **Pr. MAYI Marc Bruno**, Chef du Département de l'Education Spécialisée, qui n'a ménagé aucun effort et a toujours répondu à nos préoccupations pour la réalisation de ce travail. Nous vous exprimons ici nos sincères remerciements.
- **Aux enseignants du Département de l'Education Spécialisée**, Nous leur remercions sans distinction pour leurs enseignements multiformes et fructifiés.
- **Au Collège Mixte de Bélom**, à son Directeur **LOTIM KARI Christian**, et aux élèves réfugiés centrafricains dudit Collège. Nous leur remercions pour leurs différentes collaborations et participations tout au long de cette recherche.
- **A tous les frères et amis** dont leurs soutiens matériels, financiers et moraux été d'un apport inoubliable pour la réalisation de ce travail de recherche. Qu'ils retrouvent ici, nos sincères remerciements.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

➤ Liste des tableaux

Tableau n°1. Tableau synoptique d'opérationnalisation de l'hypothèse générale

Tableau n°2 : Description des caractéristiques des participants

➤ Liste des figures

Figure n°1 : Tirage de l'échantillon dans la population de l'étude

Figure n°2 : Conception écosystémique de la résilience en milieu scolaire

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

ACRA : Organisation Non Gouvernementale laïque et indépendante

APA : American Psychological Association

APLFT : Association pour la promotion des libertés fondamentales du Tchad

BTS : Brevet de Technicien du Supérieur

CCDS : Comprehensive Child Development Service

CSE : Comité Social et Economique

ESPT : Etat de Stress Post-Traumatique

OIM : Organisation Internationale pour les Migrations

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PsycINFO : Base de données bibliographiques dans le champ de la littérature scientifique en psychologie

RCA : République Centrafricaine

Rapport GEM : Global Education Monitoring Report

TDA/H : Trouble du Déficit de l'Attention avec/sans Hyperactivité

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNHCR/HCR : Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

RESUME

Le présent travail est intitulé *évaluation de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés scolarisés en situation de traumatisme au Collège Mixte de Béloï/Tchad*. Ce travail s'inscrit dans le champ de l'Education Spécialisée précisément dans le Handicap Social. Nous sommes partis d'un constat selon lequel les adolescents réfugiés vivent une double crise (la crise développementale et celle liée au traumatisme) qui impacte leur vie scolaire. Cette recherche évoque au passage, les difficultés ou problèmes d'apprentissage liés au traumatisme et surtout les facteurs de la résilience qui permettent au sujet de construire la résilience scolaire afin de réussir son parcours scolaire. La résilience scolaire est en effet, la contribution de l'école avec ses composantes permettant aux élèves réfugiés de surmonter les revers traumatiques afin de continuer à fréquenter ou réussir à l'école. L'objectif général est d'évaluer de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés. Nous avons eu recours à la théorie psychoéducative de Gendreau et Guindon pour comprendre les stratégies ou pratiques de la résilience scolaire. La question de recherche qui nous a servi de fil conducteur à notre recherche a été reformulée de la manière suivante comment se construit la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés ? La réponse à cette question a donné lieu à une hypothèse suivante : les facteurs internes et externes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés. Pour éprouver cette hypothèse, nous avons en guise de démarche méthodologique eu recours à la méthode qualitative à visé descriptif. Elle a consisté à sélectionner un échantillon de (06) sujets et la collecte des données s'est faite par l'observation et l'entretien sémi-directif. La grille d'analyse a été la procédure d'analyse des données. Les résultats auxquels nous sommes parvenus sont les suivants : les événements traumatiques ont des conséquences sur la vie scolaire des élèves adolescents réfugiés. Ces conséquences se traduisent en difficultés ou problèmes d'apprentissage aux plans cognitivo-comportementaux, physiques et émotifs. Ceux-ci gèrent différemment ces difficultés, c'est-à-dire que certains arrivent à composer avec en usant leurs forces internes, mais d'autres ont besoin des soutiens ou de la motivation extrinsèque pour les surmonter. La collaboration, la considération, et le soutien de leurs camarades, enseignants et les autres intervenants au sein de l'école jouent un rôle essentiel pour la construction de leur résilience. Sur la base de ces résultats, notre hypothèse générale a été confirmée.

Mots clés : Résilience scolaire, adolescents, réfugiés et traumatisme.

ABSTRACT

This work is entitled *Assessment of school resilience in refugee adolescents attending school in trauma situations at the Mixed College of Bélom/Chad*. This work falls within the field of Specialized Education specifically in Social Handicap. We started from the observation that refugee adolescents experience a double crisis (the developmental crisis and the one linked to the trauma) which impacts their school life. This research evokes in passing, the difficulties or learning problems related to trauma and especially the factors of resilience allowing the subject to face or overcome them to succeed in their school career, hence school resilience. School resilience is, in fact, the contribution of the school with its components to enable students in a situation of trauma to cope with the consequences that result from it in order to continue to attend or succeed in school. The general objective is to assess academic resilience in adolescent refugees in a traumatic situation. We used the psychoeducational theory of Gendreau and Guindon to understand the strategies of school resilience. The research question that served as the guiding thread for our research was reformulated as follows: how is academic resilience built in adolescent refugees in trauma? The answer to this question gave rise to the following hypothesis: the practices of school resilience in adolescent refugees in a situation of trauma based on the internal forces and the interactions of the subject with his entourage promote resilience in the latter. To test this hypothesis, we used the qualitative method as a methodological approach. It consisted in selecting a sample of (06) subjects and data collection was done through observation and semi-structured interview. The analysis grid was the data analysis procedure. The results we have reached are the following: traumatic events have consequences on the school life of adolescent refugee students. These consequences translate into cognitive-behavioural, physical and emotional learning difficulties or problems. They manage these difficulties differently, that is to say that some manage to deal with them by using their internal strength, but others need support to overcome them. The collaboration, consideration, and support of their peers, teachers and other stakeholders within the school play an essential role in building their resilience. Based on these results, our general hypothesis was confirmed.

Keywords : School resilience, adolescents, refugees and trauma.

INTRODUCTION GENERALE

Les guerres, les séismes et les génocides sont des situations extrêmes qui nuisent à toute la société, notamment aux enfants qui se sentent en permanence confrontés à une menace de mort potentielle. L'arrêt des hostilités ou le cessez-le-feu dans une guerre, n'implique pas, pour autant, l'interruption du processus dramatique généré par une période vécue avec intensité. Cet arrêt des agressivités ne peut engendrer, en aucun cas, une coupure définitive avec un passé douloureux et intolérable ; nous ne pouvons guère garantir une vie épanouie et une reprise normale du rythme scolaire par les enfants qui ont vécu les cruautés de la guerre. Les événements traumatiques de la guerre, en effet, pourraient avoir des répercussions psycho-médio-sociales sur le sujet qui peut développer un PTSD (Post Traumatic Stress Disorder), (Giaconia, Reinherz, Silverman, Pakiz, Frost et Cohen, 1995).

Cependant, les enfants qui ont été victimes du même événement traumatique, ne vont pas tous développer un PTSD ; certains vont plutôt y résister, d'où la notion de résilience, qui est passée de la physique aux sciences sociales ou humaines, et qui désigne dans les deux cas, l'aptitude à résister aux chocs.

En psychologie, Cyrulnik (2003) définit la notion de la résilience comme étant « *la capacité d'une personne, d'un groupe, de se développer bien, de continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'événements déstabilisants, de traumatismes sérieux, graves, de conditions de vie difficiles* ».

Par ailleurs et pour faire face au traumatisme, l'enfant a besoin de bénéficier de facteurs protecteurs internes et d'autres externes que l'entourage, représenté par la famille et l'école, doit lui assurer. Il s'agit, en fait, d'un environnement et d'un soutien sécurisants qui contribuent à l'épanouissement de sa personnalité et qui l'aident à faire une adaptation réussie et à espérer en la construction des projets futurs.

C'est dans ce cadre que nous nous sommes appuyé sur la recherche de Marie Anaut (2006) sur la résilience scolaire qui révèle qu'une interaction entre le sujet et son environnement scolaire contribue à la construction de la résilience . Cette recherche précise qu'à chaque instant de vie, nous sommes face à des individus traumatisés qui veulent arriver à la résilience.

Les adolescents réfugiés de la RCA, adultes de demain, qui sont vulnérables aux traumatismes ayant des repercussions sur leurs aventures scolaires nous ont poussées à avoir le courage d'entreprendre cette étude, de faire face à un thème considéré comme étant nouveau pour nous et de franchir le mur de notre Sud du pays que nous ne connaissions pas

auparavant et ce afin de rejoindre ces enfants là où ils sont, dans leurs écoles au Sud du Tchad, précisément à Maro/Sarh.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons pris contact avec les responsables du Collège Mixte de Bélom. Nos hypothèses furent traduites par plusieurs questionnements qui ont engendré toutes les questions de notre étude : Quelles sont les difficultés ou problèmes liés au traumatisme ? Quelles sont les forces internes et les besoins de l'individu à développer pour faire face à ces difficultés et réussir sa vie scolaire ? Quels sont les facteurs externes ou environnementaux en milieu scolaire favorisant la résilience scolaire ? Comment se construit la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en situation de traumatisme ? L'ensemble de ces questions nous amène à travailler sur le sujet : *évaluation de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en situations de traumatisme au Collège Mixte de Bélom.*

Pour aborder la réflexion pouvant conduire à solutionner cette problématique, nous avons structuré notre travail en deux parties comportant respectivement trois chapitres chacune.

La première partie ou cadre conceptuel et théorique comprend trois chapitres respectivement intitulés :

- Problématique de la recherche : ce chapitre met l'accent sur la formulation et la position du problème que tentera de solutionner notre recherche. Il s'agira également pour nous de présenter les objectifs poursuivis par l'étude, son intérêt, sa délimitation et les concepts centraux qui la sous-tendent ;
- Vécu traumatique chez les adolescents en situation de réfugiés : celui-ci porte sur le traumatisme et ses conséquences chez les adolescents réfugiés en situation d'apprentissage ;
- Résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en situation de traumatisme : Dans ce troisième chapitre de cette première partie du travail, nous nous appuyerons sur les facteurs de la résilience et les stratégies de la construction de la résilience scolaire.

La deuxième partie dénommée cadre méthodologique et opératoire comprend trois chapitres :

- Méthodologie de l'étude : Ce chapitre sera consacré aux méthodes et techniques d'investigations voire présenter la démarche utilisée pour la collecte des données.
- Présentation et analyse des données : Ce cinquième chapitre de notre travail se propose d'abord de présenter une synthèse du contexte sociohistorique dans lequel s'inscrivent les récits de vie de nos répondants.

- Interprétation et discussion des résultats : Dans ce dernier chapitre de la recherche, nous interprétons et discutons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment ceux renvoyant au modèle axé sur les approches psychoéducatives de la résilience en tenant compte des réponses de nos répondants et de faire quelques suggestions à l'endroit de l'ensemble de ces derniers.

**Première partie : CADRE CONCEPTUEL ET
THEORIQUE DE LA RECHERCHE**

Chapitre 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

La problématique est une composante essentielle dans le travail de rédaction d'une recherche. Grawitz (2004, p.326), estime que la bonne problématique se définit comme : « *un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche, des orientations des problèmes envisagés dans une théorie, dans une recherche* ». Vue sous cette perspective, la problématique correspond à un questionnement général relatif à une thématique générale en lien avec les objectifs du chercheur et entraîne des questions partielles. Elle précise le contexte de l'étude, la définition des concepts clés, les motivations et les finalités générales.

Dans ce chapitre de notre étude, nous allons d'abord poser le contexte de l'étude et sa justification, avant de formuler et poser notre problème à travers les éléments de constat sur lesquels se fonde notre travail. Nous présenterons également les objectifs, et les hypothèses et les intérêts que suscitent cette recherche et sa délimitation.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Dans cette partie de notre recherche, nous évoquerons d'abord le contexte dans lequel s'inscrit notre étude puis la justification qui motive notre choix pour ce sujet avant d'aborder sa problématique.

1.1.1. Contexte de l'étude

La problématique des étrangers ou des migrants en général et celle des réfugiés très particulièrement est à la une de l'actualité nationale aussi bien qu'internationale.

Selon le dernier rapport du Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) publié l'avant-veille de la journée mondiale des réfugiés, le 20 juin 2020, 79,5 millions des personnes ont fui les conflits et les persécutions en 2019 et sont réparties comme suit : les réfugiés (26 millions) les déplacés internes (45,7 millions) les demandeurs d'asile (4,2 millions) et des Vénézuéliens exilés (3,6). Ce chiffre inédit est le plus élevé jamais atteint depuis la création de l'agence Onusienne (Fottori & Picard, 2020, juin).

Au Tchad, l'UNHCR/Tchad en 2020, donne le nombre de 819 544 personnes en déplacement dont 476 544 réfugiés, 3 900 demandeurs d'asile, 236 426 personnes déplacés internes, 33 476 retournés (Lac) et 69 343 retournés tchadiens de la RCA. Les réfugiés et demandeurs d'asile viennent de Soudan, Centrafrique, Nigeria, Congo et autres dont 55% sont enfants et adolescents (HCR, 2020, juin). Selon le rapport du HCR, sur le plan mondial, un

réfugié sur deux était un enfant (moins de 18ans). Parmi ces enfants, certains vivent seuls ou sont séparés de leur famille.

Les impacts des expériences migratoires des réfugiés sur la santé mentale des individus, telle la détresse psychologique et le stress post-traumatique, et sur la santé physique, telles que les maladies infectieuses et les maladies aggravées faute de soins, sont rapportés par les études réalisées dans les pays industrialisés. Selon ces travaux, des situations traumatisantes sont vécues par les réfugiés dans leur pays d'origine, aussi bien durant leur fuite que durant le temps passé dans des camps de réfugiés, (Bernier, 1993).

L'immigration à l'adolescence nécessite une attention particulière, ce stade étant associé à une plus grande sensibilité aux facteurs de stress ainsi qu'à l'incidence d'une variété de troubles psychologiques dont la dépression, l'anxiété sociale, les troubles alimentaires, l'abus et la dépendance à des substances illicites (Bava et Tapert, 2010). Immigrer durant ce stade développemental peut donc accroître la vulnérabilité. Pour Bava et Tapert, vivre dans un nouvel environnement physique et socioculturel est une difficulté s'ajoutant à la complexité des changements physiques et psychologiques propres à l'adolescence. Ipso facto, le stress lié à l'immigration est incriminé comme l'une des causes majeures de détresse psychologique chez les adolescents immigrants (Birman & Taylor-Ritzler, 2007). Ces difficultés ont des conséquences significatives sur la vie scolaire et sociale de ces derniers.

Les données sur l'éducation analysées en 2019 indiquent qu'à l'échelle mondiale, les taux de la scolarisation des réfugiés sont restés globalement stables depuis que le haut-commissariat des réfugiés a synthétisé les données sur l'éducation en 2016, pour son premier rapport mondial annuel sur l'éducation : 63 % et 24 % de taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire respectivement et 3 % dans l'enseignement supérieur. L'augmentation constante du nombre des réfugiés et de demandeurs d'asiles dans le monde dissimule l'amélioration des résultats en termes absolus.

HCR, (2006, sept.) publie un rapport montrant que plus de la moitié 3,7 millions d'enfants en âge d'être scolarisés et relevant de sa compétence ne vont pas à l'école. Quelques 1,75 millions d'enfants réfugiés ne vont pas à l'école primaire et 1,95 millions d'adolescents réfugiés ne sont pas scolarisés dans l'enseignement secondaire. Les réfugiés sont cinq fois plus susceptibles d'être scolarisés que la moyenne mondiale. Le rapport compare les statistiques du HCR concernant l'éducation des réfugiés avec les chiffres compilés par l'UNESCO sur l'inscription globale de l'école. Seulement 50 % des enfants réfugiés ont accès à l'enseignement primaire, par rapport à une moyenne mondiale de plus de 90 %. Et quand ces enfants grandissent, l'écart devient un gouffre : seulement 22% des adolescents réfugiés

fréquentent l'école secondaire par rapport à une moyenne mondiale de 84 %. Au niveau de l'enseignement supérieur, seulement 1 % des réfugiés fréquentent l'université, par rapport à une moyenne de 34 %.

1.1.2. Justification de l'étude

Les adolescents ont plus fréquemment des troubles des conduites, des comportements auto ou hétéro-agressifs et des abus des substances (alcool ou autres). L'agressivité se manifeste parfois dans le milieu familial ou dans le groupe de pairs (à l'école ou autres lieux de retrouvaille), mais aussi dans le retournement sur soi avec un risque d'impulsions auto-agressives qui peuvent aussi s'interpréter comme des tentatives d'échapper à des états pénibles de vide, de détachement ou d'émoussement des affects. Les symptômes dissociatifs (amnésie traumatique, dépersonnalisation, déréalisation, allant jusqu'à des états de transe) y sont aussi observés fréquemment, (Baubet, 2018).

Nous nous rendons compte que les adolescents réfugiés scolarisés de la RCA font face aux innombrables problèmes en milieu scolaire à savoir les difficultés liées au vécu traumatique, aux expériences migratoires sont sans précédents. Les adolescents en sont confrontés non seulement à l'inadaptation dans le site mais au niveau scolaire, ils font face à des adversités qui demandent de leur part plus d'efforts et soutiens, notamment les difficultés de concentration, de se souvenir, de contrôler ses réactions, la peur, la fatigue, le sommeil et l'expression de tristesse, de honte ou de culpabilité. En plus de ces difficultés liées au traumatisme, les adolescents vivent une période particulière caractérisée par des crises et la recherche de l'identité.

Nous les avons retenues comme champ de notre étude afin de savoir comment la résilience se construit chez ces derniers en milieu scolaire en passant par les problèmes ou difficultés et besoins de ceux-ci en milieu scolaire afin de situer et de rendre compréhensible l'intervention de chaque facteur de résilience scolaire.

1.2. Constat et formulation du problème

Gauthier et Bourgeois,(2016), soutiennent qu'un problème de recherche est considéré comme étant :

« Un écart ou un manque à combler dans le domaine de nos connaissances entre ce que nous savons et ce que nous devrions ou désirons savoir sur le réel. Le problème s'exprime par un sentiment d'ignorance et par le désir de connaître, par la volonté d'en savoir plus en ce qui concerne le réel observable, par un questionnement ».

Partant de ce postulat, nous présenterons ici les éléments du constat empirique et théorique qui nous permette dans cette recherche de formuler et d'énoncer un problème à solutionner.

1.2.1. Constat empirique

En nous référant à la Loi N°06/016/PR du 13/03/2006 portant orientation du système éducatif tchadien, aucune formation spécifique des enseignants intervenant dans les écoles qui accueillent les migrants et bien les réfugiés n'est signalée alors que l'éducation inclusive que prône cette Loi ne peut être effective que si tous les dispositifs sont mis sur pied, notamment le recyclage des enseignants titulaires des classes des élèves réfugiés, le déploiement ou la mise à la disposition des écoles des réfugiés des professionnels de la santé mentale à côté d'autres dispositifs présents.

Dans les écoles des réfugiés, les enseignants et même les responsables d'établissement déclarent n'avoir aucune formation ou recyclage en matière d'enseignement en milieu défavorisé ou déporté. Les inspecteurs de pools ou les encadreurs, les assistants psychosociaux ne figurent que sur les papiers, mais ils ne font qu'à leur manière, lance le Directeur dans un entretien au Collège du site de Bélom.

Il poursuit en disant que beaucoup d'élèves réfugiés rencontrent d'innombrables difficultés qui les conduisent de fois à l'échec scolaire ou à un faible résultat, car ceux-ci ne sont pas véritablement accompagnés.

Nous constatons aussi chez élèves qu'en dehors de leur capacité à surmonter les revers traumatiques et continuer à espérer sur l'école, ont besoin de la participation de tuteurs de la résilience à ce processus de construction de la résilience. Car, ils supposent que même les facteurs internes de la résilience doivent être motivés pour ces tuteurs de la résilience qui sont dits des facteurs externes de la résilience.

1.2.2. Constat théorique

Le Tchad, pays enclavé partage ses frontières avec le Soudan à l'est, la République Centrafricaine (RCA) au sud, le Cameroun, le Nigeria et le Niger à l'ouest et la Libye au nord. Au cours des deux dernières décennies, ce pays a généreusement accueilli des centaines de milliers des rapatriés et réfugiés ayant fui les conflits et les persécutions en RCA et leur a fourni protection et assistance bien qu'étant à la 186^e place sur 189 pays listés par l'Indice de développement humain 2017.

Bon nombre d'auteurs suggèrent que le processus de scolarisation des adolescents serait plus complexe que celui des enfants et des adultes (Berry, 2008 ; Bouchemma, 2009,

TCRI, 2011). En effet, les adolescents immigrants, et dont les réfugiés vivent des difficultés particulières en ce sens que, en plus des nombreux défis et du stress accru liés à l'intégration dans un nouveau pays, ils doivent faire face aux importants changements et événements stressants qu'entraîne la période de l'adolescence pour tous les jeunes. (Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), 2009; Bouchema, 2009 ; Gonzales et Coll., 2005 ; TCRI, 2011).

Pendant l'adolescence, une période entre autres caractérisée par une quête de normalité, les jeunes réfugiés font faces à des embûches supplémentaires en lieu avec les différences culturelles et la discrimination (Kia-keting & Ellis, 2007). Ainsi, l'isolement est l'un des principaux problèmes auxquels font face les adolescents : réfugiés (Bouchamma, 2009 ; CCDS, 2000).

Or, à l'adolescence, les amis occupent une place spécialement et une vie sociale insatisfaisante peut-être la source d'une « souffrance majeure » (TRCI, 2011). En effet, il semble qu'une intégration difficile ou déficience peut avoir des conséquences néfastes telles que le décrochage scolaire et les risques d'exclusion socioéconomique que cela comporte, la violence interethnique et l'anxiété (CCDS, 2000 ; Wenshya & Hebert, 2006).

A l'occasion de la Journée mondiale des réfugiés (20 juin), le Rapport mondial de suivi sur éducation (GEM) de l'UNESCO en 2019 publie un nouveau document portant sur la difficulté d'enseigner à des enfants souffrant de traumatismes, comme les enfants migrants et réfugiés en âge d'aller à l'école, dont le nombre a augmenté de 26 % depuis 2000. Beaucoup de ces enfants ont subi des expériences traumatisantes avant de quitter leur foyer, que ce soit pendant leur voyage ou lorsqu'ils ont trouvé refuge dans leur communauté d'accueil ou un nouveau pays. Certains d'entre eux développent un stress qui affecte leur capacité d'apprentissage.

Les adolescents réfugiés, souvent traumatisés par les douloureuses expériences qu'ils ont vécues dans les zones de conflit qu'ils ont fuies (avec leurs parents ou seuls), voient souvent leur traumatisme s'aggraver durant leur voyage ou après leur arrivée dans leur pays d'accueil. Ce traumatisme leur rend vulnérables et ne leur permet pas de s'investir comme les autres élèves. Ils doivent cependant mobiliser des ressources afin de faire face à l'adversité. Ces ressources sont à la fois internes, (propres à l'individu) et externes (propres à son environnement). De nombreuses difficultés freinent l'intégration de ces enfants à la société qui les accueille, (Perešin, 2019, Oct.).

Perešin, poursuit-il, les écoles sont les lieux les plus importants dans lesquels les enfants réfugiés peuvent tisser des relations favorisant leur intégration à la communauté locale. Les traumatismes subis par les enfants doivent être correctement traités pour améliorer

leurs chances d'acquérir une éducation et de résister aux facteurs susceptibles de mener à la radicalisation. Toutefois, bien souvent enseignants et établissements scolaires ne sont ni armés ni formés à intervenir auprès de ces enfants. Tout comme ils ne sont pas en mesure d'assurer seuls leur prise en charge. Les professionnels de la santé mentale et de l'éducation doivent collaborer pour espérer assurer une prise en charge efficace et une aide durable aux enfants traumatisés.

Cette situation devrait être préoccupante pour la communauté scientifique du Tchad, pour ne dire des chercheurs tchadiens mais on se rend compte à l'évidence que les recherches sont plutôt orientées vers d'autres domaines que celui de l'éducation.

En effet, peu d'études ont été faites au sujet de la résilience en contexte tchadien. Nous notons cependant, les études de Grunewald (2016), de Le Masson, et al. (2017, déc.) et celle de Di Giuseppe, (2019) ont abordé la résilience sous l'angle environnemental, socioéconomique et d'identification des risques. Aucune étude sur la résilience scolaire n'est évoquée jusqu'à présent.

Nous, en tant qu'éducateur spécialisé en handicaps sociaux et conseils, cette situation nous semble préoccupante et qu'on ne devrait pas fermer les yeux dessus, car des nombreuses études nous montrent que les professionnels de la santé mentale sont bien placés pour accompagner et aider les enseignants à reconnaître les difficultés ou souffrances que vivent les élèves réfugiées afin de favoriser la construction de la résilience chez ces derniers (élèves), permettant la réussite scolaire, bien évidemment à travers des stratégies et des activités spécifiques pour les enfants et adolescents en situation de traumatisme, (Julien-Gauthier & Jourdan-Ionescu, 2014 ; Perešin, (2019, oct.) ; UNHCR, 2017 ; Anaïs, 2012).

1.2.3. Formulation et énoncé du problème

Le sujet retenu pour notre travail de recherche est : « *Evaluation de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés scolarisés en situation de traumatisme au Collège Mixte de Béлом/Tchad* ». Ce travail de recherche examine sous un angle psycho-socioéducatif, les adolescents réfugiés de la RCA en milieu scolaire. Il s'agit donc d'une interrogation portant sur les complexités des vécus traumatiques et les conséquences qui en découlent en milieu scolaire et les risques du décrochage scolaire potentiel chez ce dernier. L'installation des réfugiés centrafricains dans le site de Béлом a produit des « effets pervers » dont les conséquences ont été énormes sur la cohésion sociale. Les différences culturelles et linguistiques, les différences liées à la religion ont entraîné des conflits culturels opposant les réfugiés aux populations autochtones.

Lors de nos observations sur le site, nous avons constaté que beaucoup d'adolescents et adolescentes sont restés sans emprunter la voie de l'école. L'interrogation nous est venue en tête : pour quelle raison ceux-ci ne sont pas allés à l'école ? Pourtant ils ont été scolarisés en RCA. Dit-on décrochage scolaire.

Au sein de l'établissement, nous nous sommes rendus aussi compte que le cadre définit pour l'éducation des enfants en milieu déporté n'est pas respecté. Or, les élèves présentent des signes qui promettent la présence possible d'un traumatisme ou des troubles qui lui sont liés. L'on note les difficultés à se concentrer, se souvenir, les problèmes physiques telle que la fatigue et le sommeil d'une part, et le manque d'estime et de confiance en soi d'autre part. Cette situation nous interpelle en notre qualité d'étudiant en handicaps sociaux et conseils. Aussi, cela mérite une attention particulière de tous. Nous ne pouvons demeurer indifférents et rester en marge aux bras croisés ce phénomène.

Il ressort de ce constat le problème suivant : *les difficultés des élèves adolescents réfugiés à se construire la résilience.*

1.3. Questions de recherche

Les questions de l'étude sont ces interrogations qui nous servent de fils conducteurs durant tout le travail de recherche. Elles sont constituées d'une question principale ou générale et de deux questions secondaires ou spécifiques dans la présente étude.

1.3.1. Question générale

Pour Berrebeh (2013), il s'agit d'une question plus large qui cherche à explorer le phénomène central de l'étude, dont sa formulation reste cependant une étape obligatoire, à laquelle le chercheur doit se sacrifier à accomplir

Cette question doit permettre au chercheur d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir, à élucider et à mieux comprendre. Dans le cadre de notre étude, cette question est issue des interrogations sous-jacentes à la problématique ci-dessus présentée. Elle s'énonce précisément comme suit : *comment se construit la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés ?*

1.3.2. Questions spécifiques

Il s'agit des questions qui découlent de notre question principale, mais qui sont plus explicites. Dans la présente étude, elles sont au nombre de deux.

QS1- comment les facteurs internes de la résilience participent-ils à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés?

QS2- comment les facteurs externes de la résilience participent-ils à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés ?

1.4. Hypothèses de recherche

Une hypothèse est une idée ou un ensemble d'idées que Claude Bernard définissait comme « une interprétation anticipée et rationnelle des phénomènes » (Bayle, 2001, 26). À partir de cette définition générale, on peut essayer de préciser les traits qui caractérisent ou doivent caractériser l'hypothèse. Dans le cadre de ce travail, il s'agit d'une hypothèse générale et de deux hypothèses spécifiques.

1.4.1. Hypothèse générale

Partant du fait qu'une hypothèse est une proposition qui est faite en réponse à une question de recherche, nous définissons l'hypothèse générale de ce travail comme suit : *les facteurs internes et externes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.*

1.4.2. Hypothèses spécifiques

Elles sont au nombre de deux et chacune d'elles cherche à répondre à chaque question spécifique selon l'ordre de position.

HS1 - Les facteurs internes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.

HS2 - Les facteurs externes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.

1.5. Objectifs de recherche

Les objectifs sont le point de départ dans un projet de recherche : ils indiquent pourquoi nous voulons entreprendre cette étude et ce que nous pensons pouvoir accomplir en la réalisant. Ils indiquent donc l'intention de l'étude, l'idée principale issue d'un besoin (le problème de recherche).

Il existe deux types d'objectif dans notre étude, qui seront respectivement présentés suivant l'ordre du général aux spécifiques.

1.5.1. Objectif général

L'objectif général vise à établir une relation de cause à effet entre les variables mises en cause dans le thème.

En ce qui concerne le nôtre, l'objectif visé est de : *évaluer la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés*. Pour atteindre l'objectif général, nous procéderont par les étapes successives appelées objectifs spécifiques.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Ce sont les activités que le chercheur compte mener sur le terrain en vue d'atteindre l'objectif général. Dans le cadre de notre recherche, nous voulons :

- ☞ évaluer les facteurs internes de la résilience qui participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés ;
- ☞ évaluer les facteurs externes de la résilience qui aident les adolescents réfugiés à la construction de la résilience scolaire.

1.6. Intérêt de l'étude

Parler de l'intérêt de cette étude, c'est relater en quoi et à qui cette étude peut-être importante. Car, c'est un profit pour la science. De ce fait, il convient de distinguer trois types d'intérêts (personnel, fondamental et appliqué).

1.6.1. Intérêt personnel

Partant de notre formation, les personnes en situation de handicap social sont au centre de notre préoccupation. Notre sensibilité au phénomène nous amènera à aller à la rencontre de ces enfants réfugiés au sein de l'établissement scolaire pour comprendre leur vécu quotidien et de chercher à savoir comment ils parviennent à avoir la capacité de faire face à cette situation traumatisante. Cette recherche nous permettra donc d'acquérir les connaissances pratiques sur la problématique du traumatisme vécu. Ainsi les problèmes qu'engendre ce traumatisme chez les élèves réfugiés centrafricains en situation d'apprentissage et les stratégies d'accompagnement éducatifs afin de les aider à réussir ou surmonter le traumatisme.

1.6.2. Intérêt fondamental ou scientifique

L'intérêt fondamental est l'importance que revêt cette étude dans la production de nouvelles connaissances, on parle de la portée scientifique de l'étude. Plusieurs autres théories ont expliqué ce phénomène psychoéducatif. Le présent document constitue un support de réflexion susceptible d'aider les jeunes chercheurs à conduire des recherches similaires mais, orientées vers de nouvelles bases. Et cela non seulement pour les fins de recherches futures, mais aussi pour la mise au point de nouvelles pistes d'intervention auprès des élèves réfugiés en situation du traumatisme.

1.7. Importance de l'étude

L'importance ici réside dans l'ensemble des entités que les résultats de cette recherche peuvent être bénéfiques. A cet effet, nous pensons aux élèves, aux enseignants, aux encadreurs pédagogiques ou psychologues scolaires et à l'Etat.

- ☞ Aux élèves, ce document leur est d'une grande utilité dans la mesure où, étant au centre de leur résilience, ils apprendront à bien se comprendre leur situation et mieux se comporter afin de faciliter la tâche à ceux qui les accompagnent ou les soutiennent, s'ils veulent réussir à l'école et se développer sans risque de sombrer dans le pire de leur santé mentale.
- ☞ Quant aux enseignants, cette recherche leur est indispensable en ce sens qu'elle leur fournit d'éléments justificatifs relatifs aux difficultés que rencontrent les élèves réfugiés ou problèmes liés au traumatisme en milieu scolaire, car en tant qu'éducateurs ou pédagogues, les enseignants ont la charge d'aider ces enfants réfugiés en situation de traumatisme à réussir leur scolarité et même oublier les revers qu'ils en vivent. Ainsi certaines stratégies d'aide ou d'intervention auprès des enfants réfugiés en milieu scolaire de ce document leur sont indispensables.
- ☞ Comme aux enseignants, les résultats de la présente recherche permettent à ces professionnels de redéfinir, voire remanier leurs stratégies qu'ils ont mises en place pour intervenir auprès de ces élèves en milieu déporté ou de recycler les enseignants titulaires des classes contenant les élèves réfugiés.
- ☞ Enfin, à l'Etat, en tant que premier garant de l'éducation, les résultats de cette recherche lui permettront de se situer pour prendre des précautions afférentes, c'est-à-dire définir des nouvelles lois en ayant une vision claire des situations des élèves réfugiés qui sont éventuellement en situation de traumatisme. Et, ceci est non seulement pour les élèves réfugiés mais aussi pour tous autres élèves en difficultés d'apprentissage.

1.8. Délimitation de la recherche

Notre délimitation sera à la fois géographique et thématique.

1.8.1. Délimitation spatiotemporelle

Notre étude sera menée au Tchad, dans la Province du Moyen Chari (Sarh) au Sud du pays plus précisément au Collège Mixte dans le Site de Bélom au Département du Barh Kôh (Maro), pendant une période allant du 1^{er} au 15 mars 2021. Feroht partie de notre échantillon, (06) adolescents réfugiés de la RCA de l'âge compris entre 15-22 ans. Le choix de la

Province du Moyen Chari n'est pas une affinité, mais une nécessité, car cette province du Tchad qui se situe à la frontière du Tchad-RCA. Par ailleurs, les Sites des réfugiés de la RCA avec les établissements scolaires sont en son sein. La courte date s'explique par le temps imparti pour une année normale de Master équivaut à deux ans.

1.8.2. Délimitation thématique

Notre sujet de recherche est intitulé : **Evaluation de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en situation de traumatisme au Collège Mixte de Bélom.**

Parlant des réfugiés dans le cadre de la handicapologie, on dénombre plusieurs aspects qui peuvent susciter tant des sujets de recherche. Mais nous nous sommes basés sur l'aspect éducation par notre motivation de travailler avec les élèves. Et, donc cet aspect résilience assistée est fondamental pour une vie scolaire en milieu déporté. Par souci de réussite éducative et par manque d'intervention sérieuse des personnes habilitées à intervenir en milieu scolaire, nous avons fait de ce champ thématique un sujet. Ce n'est pour autant dire que les autres aspects ne sont importants ou cruciaux, mais juste que le fondement de ceux-ci se trouve à l'école.

1.9. Approche notionnelle

1.9.1. Evaluation

Le mot évaluation est dérivé du verbe « *évaluer* » avec le suffixe « *ation* » qui veut dire « *action d'évaluer* ». C'est-à-dire l'action de déterminer, d'apprécier ou d'attribuer une valeur à quelque chose : événement, individu, situation, produit. (Stora, 2002) et (Raynal & Rieunier, 1998).

En psychologie, l'évaluation est une méthode ou démarche qui consiste à comprendre une personne. Elle est donc centrée sur la personne dans sa globalité et sa singularité et non sur ses troubles. Son objectif est de contribuer au diagnostic, d'élaborer des indications thérapeutiques et d'identifier le changement suite à une prise en charge thérapeutique (Sultan, 2004 ; Bioy & Fouques, 2008).

1.9.2. Résilience scolaire

Avant de définir le concept résilience scolaire, il convient de définir en prélude le mot résilience.

- **Résilience**

L'étymologie du terme résilience vient de l'anglais « *resilience* », issu du latin « *resilire* » qui signifie rebondir, rejaillir. On relève que le mot résilience est présent en de

nombreux domaines scientifiques et que dans chacun des champs où il est utilisé, sa signification est relativement similaire.

En physique, la résilience est une « caractéristique mécanique définissant la résistance aux chocs d'un matériau » et désigne la capacité du matériau à résister aux chocs ou à retrouver sa forme initiale après avoir été comprimé ou déformé.

En zoologie, la résilience représente la capacité de reproduction inemployée d'une espèce animale en raison d'un environnement hostile, mais susceptible d'une brusque expansion si cet environnement devient plus favorable.

Dans le champ de la psychologie, on peut être amené à trouver plusieurs définitions de la résilience. La résilience peut être envisagée comme un processus, une capacité ou un résultat à faire preuve d'une adaptation efficace malgré des circonstances, des défis ou des menaces survenant dans la vie du sujet. (Garmezy, 1983).

On peut aussi parler de la résilience comme de « *la capacité à réussir à vivre, à se développer positivement de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative* » (Cyrulnik, 1999, p.10).

Ces définitions laissent émerger deux éléments importants : à la fois la capacité du sujet à surmonter un traumatisme mais aussi la capacité à construire et à continuer de vivre sa vie face à l'adversité.

La résilience peut se définir comme la « *capacité de sortir vainqueur d'une épreuve qui aurait pu être traumatique, avec une force renouvelée. La résilience impliquant l'adaptation face au danger, le développement normal en dépit des risques et le ressaisissement de soi après un traumatisme.* » (Anaut 2003. p. 7.). Elle indique que le concept de résilience renvoie à deux types de réactions. La résilience impliquant l'adaptation face au danger ; il s'agit d'un développement normal en dépit des risques, et un ressaisissement de soi après un traumatisme.

« *La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères.* » (Manciaux et al., 2001. p. 17.)

Pour Rutter (1998), « *la résilience est la capacité de bien fonctionner malgré le stress, l'adversité des situations défavorables, la possibilité de surmonter, au moins partiellement, des conditions difficiles d'un type ou d'un autre* ».

Dans cette perspective, De Tychev (2001), cité par Mekiri (2010), indique qu'un consensus semble établi pour définir la résilience comme « *la capacité de l'individu de se*

construire et de vivre de manière satisfaisante malgré les difficultés et les situations traumatiques auxquelles il peut se trouver confronté ».

Cette notion s'entend par la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles et de traumatismes parfois sévères. Elle apparaît comme la capacité à vivre, à réussir, à se développer en dépit de l'adversité. La résilience est un ensemble de processus sociaux et intrapsychiques, lesquels prennent place à travers le temps et en fonction des combinaisons des différents attributs chez le sujet, de la famille et des environnements sociaux et culturels. C'est toujours la combinaison de ressources internes et externes qui favorise l'émergence de résilience chez le sujet pour surmonter l'adversité.

- **Résilience scolaire**

Parler de résilience scolaire, c'est mettre en évidence une réussite scolaire qui apparaît en dépit des prédictions négatives des spécialistes ou de l'entourage de l'enfant. *« Etre en mesure de poursuivre une scolarité (1) alors que l'adversité rencontrée par le sujet laisse prévoir un échec (2) est retenu comme un témoignage de résilience. »*, (Bouteyre, 2008). L'école comme la famille est un domaine important pour le développement de la résilience, l'école peut la révéler quand les élèves réussissent bien scolairement.

Mais l'école peut également apporter des éléments qui vont favoriser la résilience : dans le contexte scolaire, les sujets en souffrance peuvent puiser des ressources défensives et trouver des supports protecteurs : lien avec les pairs, contacts privilégiés avec un enseignant, possibilité de réussir, d'être valorisé dans différents projets pas seulement liés à la réussite scolaire. L'école sera une opportunité de résilience ; *« on comprend que l'école puisse être pour certains élèves un lieu de résilience car l'institution scolaire représente un des plus riches creusets de liens psychoaffectifs pour l'enfant »* (Anaut, 2006). L'école en tant que facteur externe de protection peut s'avérer être un excellent tuteur de résilience car elle offre un environnement dont le cadre est structurant et rassurant : horaires, règles de vie, qualités relationnelles aussi bien entre pairs qu'entre adultes et élèves. Elle fixe les normes, permet une orientation, des projets d'avenir, favorise des projets de groupes. L'enfant qui a vécu des traumatismes peut se saisir de ce cadre, de ces règles comme facteurs de résilience. L'école peut permettre aux élèves de développer leurs compétences cognitives, sociales et psycho-affectives, compétences susceptibles de renforcer leurs propres ressources. L'expérience de la réussite développe son sentiment de compétence et renforce la confiance et l'estime de soi.

1.9.3. Adolescents

Selon le Stora, (2002), l'adolescent est un jeune garçon ou jeune fille dans l'adolescence.

L'adolescence du Latin « adolescencia » qui veut dire « croissant, grandissant, se développant » est une phase du développement humain physique et mental qui se produit pendant la période de la vie humaine s'étendant de la puberté jusqu'à l'âge adulte.

Plusieurs auteurs et institutions et même des pays ont défini selon leur contexte l'adolescence. Ce qui fait que la délimitation de la période de l'adolescence n'est pas unanime. Pour certains comme pour d'autres, elle s'étend de 11, 12 à 18, 19, 20, voire 25 ans.

Pour ce faire, Raynal *et al.*, (1998) définissent l'adolescence comme une « *période complexe et marquante de la vie des individus, caractérisant le passage de l'état d'enfant à l'état d'adulte, et dont le point de départ dès l'apparition de la puberté. Sa durée est variable selon les civilisations et les conditions socioéconomiques dans lesquelles sont placés les individus.* »

Dans les sociétés primitives, les enfants parvenus à l'âge de la puberté acquièrent immédiatement le statut d'adulte par l'intermédiaire de l'initiation et il n'y a pratiquement pas d'adolescence. Tandis que dans les sociétés industrialisées, où l'on fait des longues études, l'adolescence va de 12/13 ans à 18, voire 22ans ou plus, poursuivent Raynal *et al.*, (1998).

L'adolescent capable de procréer, mais incapable de subvenir à ses besoins sur le plan économiques, vit une situation ambiguë de recherche d'identité et de reconnaissance qui se caractérise par :

- ☞ L'importance accordée à l'amitié : c'est l'époque des copains, des bandes ;
- ☞ La recherche de l'absolu, le refus de compromis ;
- ☞ L'opposition aux parents, le refus de l'ordre établi, la « tentation anarchiste » ;
- ☞ La passion pour la discussion, les débats philosophiques : c'est l'époque où l'on refait le monde, concluent Raynal *et al.*, (1998).

Ajoutons comme complément définitionnel, la définition de Hamrouni Saber (s.d.), qui considère l'adolescence comme une période de destruction génératrice, de crises, de conflits qui, en même temps qu'elle est nécessaire pour se construire, pose des problèmes au futur adulte qui se construit. Ces différentes crises témoignent à l'évidence un fait indéniable : l'adolescence est un phénomène muable revêtant des caractéristiques particulières et spécifiques à chaque période de temps.

1.9.4. Réfugiés

Généralement, les réfugiés sont des personnes fuyant la guerre ou qui ont connu diverses guerres et révolutions. Ils peuvent aussi fuir des persécutions, des catastrophes naturelles ou écologiques, ou autres vers un autre pays.

Encore appelés migrants forcés, les réfugiés sont ceux-là qui en fuyant vers l'inconnu, ces populations s'exposent dans la plupart des cas à une vulnérabilité accrue et à l'incertitude du retour. La définition communément retenue pour qualifier le « réfugié » est celle de la Convention de Genève de 1951, modifiée par le Protocole de New York de 1967. Elle dispose que :

Le terme « réfugié » s'applique à toute personne qui craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner.
(Nations Unies, HCR, 1997, 35).

1.9.5. Traumatisme

Avant d'approcher le traumatisme d'un point de vue psychanalytique, revenons rapidement sur son étymologie. Traumatisme vient du grec trauma qui signifie « blessure », « dommage », « désastre ». Le terme trauma est dérivé du verbe titrôskô se définissant par « percer », « meurtrir », qui vient donc faire effraction. Dans le langage médical, le traumatisme est d'abord identifié comme les conséquences de lésions sur l'ensemble de l'organisme provoquées par une action violente externe. En effet, transposé à la pathologie chirurgicale, il signifie « transmission d'un choc mécanique violent exercé par un agent physique extérieur sur une partie du corps et provoquant une blessure ou une contusion » (Crocq, 2007, p. 6). En psychanalyse, le trauma « correspond à la violence externe et à son effraction physique » et le traumatisme « renvoie aux effets psychiques du trauma sur le sujet »

Le concept de « traumatisme » occupe une place très importante dans la théorie psychanalytique. Ainsi, le *Dictionnaire International de la Psychanalyse*, (p. 245) insiste sur la notion de soudaineté et le définit comme un « événement qui par sa violence et sa soudaineté, entraîne un afflux d'excitation suffisant à mettre en échec les mécanismes de défense habituellement efficaces, le traumatisme produit le plus souvent un état de sidération

et entraîne à plus ou moins long terme une désorganisation dans la vie psychique », (p. 76). Un traumatisme peut entraîner des réactions physiques et psychologiques à court et à long terme. Ces réactions peuvent dépasser ou non les capacités de la personne à s'adapter.

Selon Barrois (1988), le traumatisme « *est un choc violent, inattendu, lié d'une rencontre avec le réel de la mort, la personne y réagit avec effroi et dans un sentiment d'impuissance et d'absence de secours* » (p.28). Ensuite, l'événement effrayant reste non intégré au psychisme, revenant de façon compulsive dans des sensations de reviviscence ou comme menace imminente.

Partant de ces définitions, nous estimons que le traumatisme peut entraîner des réactions physiques et psychologiques à court et à long terme chez ces derniers. Ces réactions peuvent dépasser ou non les capacités de la personne à s'adapter. Un événement traumatisant est tout d'abord, pour celui qui le vit, de l'ordre de la surprise et de l'inattendu.

Ainsi, dans notre recherche, le traumatisme est la réaction se produisant lorsque les demandes d'événements très stressants excèdent nos ressources disponibles nous permettant d'y faire face, entraînant ainsi une grave détresse. Cette détresse a des conséquences négatives sur notre fonctionnement psychologique et éducatif. Les événements traumatisants sont soudains, inattendus et très effrayants. En situation de conflit ou de guerre, nous pouvons éprouver un manque de sécurité, un manque de contrôle, nous sentir isolés, et/ou perdre confiance en autrui. Il n'est pas surprenant d'observer que les événements traumatisants peuvent également nous forcer à remettre en question nos croyances fondamentales et les hypothèses qui sont directement liées à notre notion la plus profonde de sens de la vie et de raison d'être, notre spiritualité.

À la lecture de ces définitions, nous retenons que pour avoir un effet potentiellement traumatique, l'événement, par sa soudaineté et son intensité, viendrait menacer l'intégrité psychique du sujet. Cela dépasserait ses possibilités de réaction, et ce par un défaut d'angoisse signal, faisant effraction dans son appareil psychique. Le sujet peut réagir par différents sentiments : impuissance, effroi, détresse et abandon. Le traumatisme constitue ainsi une rupture dans la continuité du soi qui perturbe les croyances et les représentations, en particulier la confiance que le sujet a dans le monde.

Parvenu au terme de ce chapitre qui portait sur la problématique de l'étude, où nous avons présenté le contexte de notre étude, les motivations qui ont présidées au choix de notre sujet, les intérêts de ladite étude, la description et la formulation du problème. Par-dessus, nous avons posé cette question qui donne la raison d'être de cette étude : « *comment se passe-*

telle la résilience assistée chez les adolescents réfugiés en milieu scolaire ? ». L'ampleur de la réponse à cette interrogation nous amène à éclater deux chapitres dans la revue de la littérature.

Chapitre 2 : LE TRAUMATIQUE CHEZ LES ADOLESCENTS EN SITUATION DE REFUGIES

Ce chapitre de notre recherche est l'un des deux chapitre dans lesquels nous procéderons à la recension des ouvrages relevant de notre champ heuristique qui peuvent s'inscrire dans les travaux que plusieurs chercheurs ont déjà traité dans le domaine de la recherche en rapport avec notre thème d'étude. C'est un processus par lequel nous allons faire une recension de ce qui a été fait théoriquement et a trait à notre domaine d'étude. Il est pour nous question de procéder à l'exploitation des travaux des penseurs qui ont réfléchi sur « le vécu du traumatisme chez les adolescents réfugiés en milieu scolaire ».

2.1. Généralités sur le traumatisme

En psychanalyse, on distingue trauma et traumatisme. Précisons brièvement que le trauma indique l'exposition à des événements aversifs (violence externe et effraction physique). Alors que le traumatisme réfère à l'effet psychique résultant de la rencontre avec le trauma, lorsque l'énergie mobilisée pour s'adapter au trauma dépasse les capacités d'élaboration du sujet. On dit qu'il y a effraction psychique. Le terme de « traumatogène » pourra donc s'appliquer à un contexte ou à des circonstances potentiellement traumatiques.

Ainsi pour désigner ce terme, on utilisera les mots traumatisme psychique. Dans ce cadre, le traumatisme est décrit comme un « événement qui par sa violence et sa soudaineté, entraîne un afflux d'excitation suffisant à mettre en échec les mécanismes de défense habituellement efficaces, le traumatisme produit le plus souvent un état de sidération et entraîne à plus ou moins long terme une désorganisation dans la vie psychique » (Mijolla, 2002).

2.1.1. La conception Freudienne du traumatisme

Pour Freud (1920), l'évènement traumatique entrainerait une « effraction dans la vie psychique du sujet » provoquant alors un choc émotionnel important. L'aspect soudain, le caractère violent et exceptionnel caractérise les évènements traumatiques (Romano, 2007).

Par ailleurs, dans son essai *Au-delà du principe de plaisir* Freud (1920), appréhende le psychisme comme une « vésicule vivante », système énergétique en constant remaniement, qui serait protégé par une couche de surface « pare-excitation » : celle-ci permettrait notamment de repousser ou filtrer les excitations nuisibles externes. Ce "pare-excitation" serait plus ou moins fort en fonction de la constitution des individus et serait aussi susceptible d'être renforcé par la mobilisation d'énergie psychique interne. Il y aurait trauma lorsque les

« excitations externes sont assez fortes pour faire effraction dans la vie psychique du sujet »
Freud, 1920.

En 1920, Freud précise que pour qu'il y ait traumatisme, il doit y avoir une excitation de l'extérieur qui dépasse les capacités défensives du Moi, ajoutée à un état de non préparation du Moi à recevoir cette excitation.

2.1.2. Le trauma selon Sendor Ferenczi

Quant à Ferenczi (1932), le trauma résulte d'un choc qui fait éclater la personnalité du sujet. L'événement traumatique est soudain et inattendu. La première réaction au choc est considérée comme un état de "psychose passagère" où le sujet expérimente une rupture avec la réalité. Il s'en suit une sidération psychique et le recours par l'individu à des mécanismes de défense tels que le clivage. L'autodestruction de sa cohérence psychique permet de pallier aux sentiments d'angoisse générés par l'expérience d'effondrement du sentiment narcissique d'invulnérabilité et d'anéantissement du sentiment de soi. C'est à ce moment la seule possibilité pour le sujet d'éviter une destruction totale. En cas de traumas répétés, le clivage peut être multiple et aboutir à une fragmentation ou une atomisation de la personnalité du sujet.

Ferenczi (1932) conçoit le traumatisme comme un choc équivalent à l'anéantissement du sentiment de Soi, de la capacité de résister, d'agir et de penser en vue de défendre le Soi propre. Le Soi représente l'ensemble de la personnalité d'un individu, c'est-à-dire son inconscient et son conscient. Le choc est une réaction immédiate et, malgré son caractère précipité dans le temps, il projette l'individu dans un état très archaïque.

2.1.3. L'apport d'Anna Freud

Anna Freud (1968), construit sa théorie du traumatisme en partant de la définition de S. Freud du traumatisme tirée d'*Inhibition, symptôme et angoisse* (1926), où il précise que ce qui fait traumatisme c'est l'incapacité du moi à maîtriser l'afflux d'excitation, que celui-ci soit d'origine externe ou interne. Ce n'est donc pas le sujet qui est victime du traumatisme mais son moi. Pour se protéger des excitations, le moi a alors recours à un système défensif, mais A. Freud, (1968) ajoute « *qu'il n'existe pas une seule et unique barrière aux stimuli (contre l'environnement), mais deux boucliers qui protègent contre deux types de dangers, venant du monde intérieur et du monde extérieur* ».

Dans sa conception du traumatisme Anna Freud, (1968), pose que le traumatisme doit revêtir deux caractéristiques primordiales : (1) être soudain et imprévisible, ce qui empêche de lui opposer des échappatoires, parades, ou toutes autres manœuvres défensives, elle reprend

ici la notion de système non-préparé de Freud (1920-1924) ; (2) laisser des effets visibles aussitôt après l'événement, signes tangibles d'une perturbation de l'équilibre du Moi, conséquences immédiates qui pourraient être une paralysie, une inhibition des émotions, des troubles réactionnels

2.1.4. L'apport du C. Barrois dans la théorie du traumatisme

Pour Barrois (1988), le traumatisme est un choc violent, inattendu, lié d'une rencontre avec le « réel » de la mort, la personne y réagit avec effroi et dans un sentiment d'impuissance et d'absence de secours. Ensuite, l'événement effrayant reste non intégré au, revenant de façon compulsive dans des sensations de reviviscence ou comme menace imminente.

L'aspect soudaineté de l'évènement entraîne un débordement des défenses psychologiques du sujet, ce qui produit un état dans lequel le sujet ne peut véritablement saisir ce à quoi il est confronté, il ne peut pas le représenter symboliquement, lui donner du sens. En effet, le sujet confronté à un état « d'impréparation » ne peut réagir à la violence de l'événement en raison d'un défaut d'angoisse signal, ce qui le laisse sidéré sur le plan psychique. La notion d'impréparation amène à son tour au concept de vulnérabilité, et à la notion de période vulnérable au traumatisme, accentuant le caractère relatif du traumatisme.

2.1.5. Le traumatisme selon la théorie François Marty

Nous rejoignons Marty, *et al.* (2001), pour décrire le traumatisme comme un excès de stimulation, excès d'image, de son, excès ou absence de représentation, de sens, excès d'angoisse, débordement des capacités de contenance, défaut ou carence de protection, mécanismes de défense insuffisants, paralysie de la fonction de liaison, effraction du pare-excitations. Comme si l'appareil psychique était soumis à un bombardement (trop) intensif qui anéantirait les capacités vitales du sujet, ses défenses (trop peu solides) étant prises à défaut. » Ce qui nous semble caractériser un événement traumatique c'est sa soudaineté, l'impréparation du psychisme, l'effroi qu'il suscite, le débordement du moi et la mise en échec des capacités d'élaboration, l'impossibilité de décharge des excitations.

2.1.6. La conception du traumatisme des réfugiés selon Heather Savazzi

Savazzi et al., (2018) définissent les traumatismes des réfugiés comme des expériences néfastes qui empêchent l'enfant ou le parent de faire face à ses difficultés ou qui le laissent dans un état de peur pour sa propre sécurité ou pour la sécurité de ses êtres chers.

De poursuivre, ils ajoutent que ces traumatismes peuvent avoir des causes directes ou indirectes chez les jeunes enfants et adolescents. Ils peuvent être causés par :

- Une expérience directe (peur chronique ou extrême ; persécution ; le fait d'avoir vu un membre de la famille être blessé, mourir ou disparaître ; le manque d'accès à un logement, à de la nourriture, à de l'eau, à de l'éducation, à la sécurité ou à des soins médicaux) ;
- Une expérience indirecte (traumatismes ayant des effets sur le fonctionnement des parents, voir les parents souffrir, être témoin de violence/de persécution/de traumatismes causés à d'autres personnes qui ne sont pas des membres de la famille)

2.2. Les facteurs du traumatisme

Trois à quatre types de facteurs de risque sont usuellement décrits (Joss, 2006 p.134; 217) : Ils sont liés à l'individu, à l'événement, au type de réaction immédiate, et au milieu de récupération. Une liste assez détaillée et illustrée en est faite par Josse dans son ouvrage sur le traumatisme psychique chez l'adulte.

2.2.1. Facteurs liés à l'individu

Le sexe de l'individu semble avoir une influence importante puisque l'état de stress post traumatique est retrouvé deux fois plus chez les femmes que chez les hommes, comme le confirme la méta-analyse de Tolin et Foa de 2006, alors qu'elles seraient soumises à moins d'événements potentiellement traumatiques. Toutefois certains types d'événements potentiellement traumatiques sont plus fréquemment retrouvés d'un sexe à l'autre : les combats ou la guerre, les catastrophes et incendies, des maladies graves ou des blessures et le fait d'être témoin de décès ou de blessures sont plus fréquents chez les hommes, tandis que les agressions ou abus sexuels (qu'ils se produisent durant l'enfance ou à l'âge adulte) seraient plus fréquents chez la femme.

D'autres facteurs que le sexe sont susceptibles aussi de jouer un rôle : les antécédents du sujet (traumatiques, psychiatriques, le type de personnalité), son niveau de préparation psychologique, son degré de responsabilité dans l'événement (s'il a joué un rôle), ses types de croyances. De même le type de stratégie d'adaptation guidant la réponse de l'individu peut s'avérer plus ou moins protecteur : ainsi le recours à un coping centré sur l'émotion (visant à contrôler les réponses émotionnelles causées par la situation) serait associé à un risque de troubles traumatiques plus fréquent et plus sévère que le recours à un coping centré sur le problème (visant à diminuer les exigences de la situation et/ou à renforcer ses ressources personnelles pour y faire face) par exemple.

2.2.2. Facteurs liés à l'événement traumatique

Il existe beaucoup de différences dans les événements potentiellement traumatisants, et en fonction de leur nature ou de leurs circonstances ils n'auront pas la même force d'impact. Ainsi peut-on compter dans ces variables : l'intensité et la gravité de l'événement (risque vital, torture et actes de barbarie, transgression de valeurs et tabous, viols, blessures graves, exposition à la mort ou aux blessures d'autrui...), le degré d'exposition à l'événement (incluant durée, fréquence et répétition, multiplicité, proximité), son caractère imprévisible et incontrôlable, l'influence humaine dans l'événement (intentionnalité malveillante, perte des valeurs morales).

Les événements de vie sont des mésaventures que tout être humain peut subir au cours de son existence. Il s'agit, par exemple, des événements liés à la criminalité (vols, cambriolages, etc.), des catastrophes générales (accidents, catastrophes naturelles, braquages, incendies, décès, maladies. Ces événements de vie deviennent traumatiques quand la personne est confrontée à la mort.

Ce qui différencie un événement de vie d'un événement de vie traumatique c'est donc la prise de conscience par le sujet qu'il peut disparaître en une fraction de seconde (Crocq, 2001). L'American Psychiatric Association (APA, 1994), définit l'événement traumatique comme suit : « le sujet a vécu, a été témoin ou a été confronté à un événement ou à des événements durant lesquels des individus ont pu mourir ou être très gravement blessés ou bien ont été menacés de mort ou de graves blessures ou bien durant lesquels son intégrité physique ou celle d'autrui a pu être menacée. » « La réaction du sujet à l'événement intense (*intense fear*), un sentiment d'impuissance (*helplessness*) ou d'horreur (*horror*) » (cité par Vaiva, 2005).

2.2.3. Facteurs liés au milieu de récupération

Au-delà des facteurs liés à l'individu et à l'événement, les conditions de reprise de la vie après l'événement traumatique peuvent plus ou moins moduler ou amortir les conséquences psychopathologiques ultérieures. Sont donc reconnues comme importantes la stabilité du milieu de vie, l'influence du réseau social et familial existant ainsi que de sa capacité de soutien ou d'adaptation, mais également celle de la communauté et de la société, et de l'existence et de la disponibilité de secours et de soins de santé mentale.

Cette conception de l'ESPT a l'intérêt de porter notre attention sur la nature externe de l'événement, mais elle reste majoritairement centrée sur les effets négatifs du trauma, elle a pour objectif la description et la prédiction des symptômes, ce qui met d'emblée le sujet en position de victime (Korff-Sausse, 2001). Odile Bourguignon (2000) met en garde contre le

danger de vouloir généraliser les conséquences d'un événement particulièrement violent. Il nous semble en effet indispensable d'appréhender le traumatisme en lien avec la singularité et la subjectivité de la personne qui l'a subi : réalité psychique et réalité externe sont étroitement liées.

2.3. Les symptômes du traumatisme chez les adolescents

Chez les adolescents, la clinique va être plus proche de celle observée chez les adultes : des cauchemars sont fréquents, on peut constater une insensibilité émotionnelle, un évitement conscient de tout ce qui pourrait rappeler l'évènement traumatique, mais aussi fréquemment des dépressions, des abus de substances, des comportements antisociaux, un retrait social, des plaintes somatiques, là aussi une baisse du rendement scolaire, des problèmes de sommeil, des idées suicidaires (Nader, 2008).

Certains facteurs peuvent influencer la nature, la gravité et l'intensité des réactions :

- Des facteurs pré-traumatiques : ce sont des caractéristiques de l'enfant, de l'adolescent ou de son environnement qui existaient avant l'évènement traumatique. C'est notamment le fait d'avoir déjà été victime d'abus ou d'autres formes de traumatisme, ou de présenter des antécédents personnels ou familiaux de troubles mentaux.
- Des facteurs liés à l'exposition à l'évènement traumatique : en particulier la gravité et la proximité de l'évènement (délai), de même que la durée de l'exposition.
- Des facteurs post-traumatiques : on peut citer l'importance de la disponibilité du soutien social ou familial. Cette problématique a notamment été explorée par l'équipe de recherche de (Birmes et al., 2009 ; Vignes & Raynaud, 2004) après l'accident d'AZF à Toulouse

2.3.1. Revivre un événement

Les enfants et les élèves peuvent souvent repenser à l'évènement qui les a marqués ou reconstituer ce qui est arrivé. Les enfants tentent souvent d'organiser leurs pensées quand ils reproduisent une situation et cherchent à en modifier l'issue. Les enfants et les élèves font également des cauchemars. Ils réagissent parfois mal aux choses qui leur rappellent l'évènement en question dans ce qu'on appelle les « flash-backs » ou reviviscences. (Alisic, 2010) « *Tout à coup, des images me reviennent, et tout est de nouveau là, comme si j'y étais encore, et j'ai très peur, je ne peux plus respirer et je suis prête à attaquer quelqu'un ou à m'enfuir. C'est horrible. Je veux juste que ça s'arrête, ou être morte.* » Mikaehla A., 16 ans, s'est enfuie de Tchétchénie et a rejoint l'Autriche, (Extrait de Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016)

2.3.2. Dissociation et difficultés de concentration

En cas d'exposition prolongée, les élèves, notamment les jeunes enfants, peuvent avoir la sensation d'être dans un rêve. Ils peuvent avoir l'impression d'être dans un film ou que les événements ralentissent ou accélèrent pour eux. Certains enfants et adolescents ont l'impression de ne plus se trouver dans leur corps. Ils peuvent également avoir une capacité de mémoire limitée et paraître avoir oublié les éléments clés de leur passé. (Extrait de Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016), « *Mostafa regarde souvent dans le vide en classe. Quand son professeur de mathématiques s'adresse à lui, Mostafa a l'air perdu et ne semble pas savoir où il est. Des collègues font le même constat. À la fin du cours, Mostafa est incapable de résumer ce dont il a été question et à la tête « un peu ailleurs ».* Il a dix-sept ans et est arrivé seul en Autriche après avoir fui l'Afghanistan. Sa famille vit en Iran, où son père est décédé il y a peu des suites d'un diabète non traité. » (Siebert Et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.3. Évitement

Les enfants et les adolescents souffrant de traumatismes auront souvent tendance à éviter les situations, les personnes, les conversations et les réflexions qui leur paraîtront menaçantes ou trop sensibles. Ce comportement d'évitement doit être compris comme une tentative de ne pas être confronté à des émotions fortes. C'est une manière d'anesthésier les émotions. (Extrait de Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016) « *Maryam a travaillé dur pour apprendre l'allemand et sera aussi évaluée dans cette matière pour cette année scolaire. Elle obtient de bons résultats pour son premier devoir. Alors que son professeur la félicite, elle ne montre absolument aucun signe de joie. Elle semble déconcertée, comme si elle ne savait pas quoi faire dans pareille situation.* » (Siebert Et Pollheimer-Pühringer, 2016)

2.3.4. Être extrêmement attentif, irritable ou hyper-vigilant

Certains enfants peuvent être perpétuellement aux prises avec un état d'alerte constant. Ils se sentent agités et nerveux. Ils sont facilement surpris ou effrayés par les bruits et les gestes brusques. Ils peuvent aussi réagir négativement aux changements dans la salle de classe ou dans le milieu scolaire, comme des nouveaux enseignants ou un nouveau plan de classe. La nuit, ils peuvent avoir du mal à s'endormir et ils se rendent alors à l'école fatigués. (Alisic, 2010) « *Quand Mahtab est assise en classe, ses sens sont constamment en alerte. Elle épie ses camarades de classe à chaque instant ; leur façon de bouger, ce qu'ils disent, la manière dont ils regardent les autres. Elle scrute les alentours, à l'affût du moindre danger, et elle réagit vivement aux bruits forts, par exemple lorsque la sonnerie retentit. Elle semble même gênée*

lorsque d'autres enfants froissent un papier ou chuchotent. Parfois, elle crie : « Arrêtez ! » » (Siebert Et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.5. Agressivité

Les enfants et les adolescents peuvent également se montrer agressifs. Cela comprend des confrontations physiques, des crises de colère et des menaces. Ils ont aussi beaucoup de mal à se calmer par la suite. Dans le cas des adolescents, les comportements agressifs peuvent aussi être dirigés contre eux-mêmes (par exemple, automutilation, tentatives de suicide, abus d'alcool et de drogues). Ces comportements agressifs répondent parfois à un facteur déclenchant. (Extrait de Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016) *« La façon dont il s'est approché de moi, c'était tout à coup comme si j'étais là-bas à nouveau, j'avais peur, et je l'ai frappé parce que j'ai pensé que je devais me défendre, sinon il allait me faire quelque chose. »* Mikahla A., 16 ans, s'est enfuie de Tchétchénie et a rejoint l'Autriche (Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.6. Difficultés d'apprentissage

Les enfants et les élèves qui souffrent de stress et de traumatismes présentent souvent des difficultés d'apprentissage. C'est-à-dire une incapacité à se concentrer pleinement sur une tâche, des difficultés à se souvenir d'informations en travaillant sur un problème, des difficultés à contrôler ses réactions (par exemple, ne pas être capable d'attendre son tour ou d'attendre pour répondre à une question) ou encore pour passer rapidement d'une activité à une autre, ou d'une idée à une autre. Comportements « hors de contrôle/sans limites » Souvent, les élèves semblent n'avoir aucune limite et sont incontrôlables. Cette attitude peut être comprise comme un appel à ce que des limites soient posées pour qu'ils puissent ressentir davantage de stabilité et de sécurité, ainsi que comme un appel à l'aide et une demande d'attention. (Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.7. Les peurs

Les enfants en âge d'aller à l'école ont parfois une peur de l'abandon plus grande, ou de plus longue durée, que leurs camarades de classe (par exemple, en disant au revoir à un tuteur ou un parent le matin). Beaucoup d'enfants ont peur que quelque chose de grave ne survienne à nouveau à tout moment, ou qu'ils soient de nouveau persécutés. Les enfants posent aussi plus de questions sur la mort. (Extrait de Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.8. Changement d'attitude par rapport aux autres, à la vie et à l'avenir

Souvent, la guerre et la fuite entraînent une perte de confiance chez les enfants et les adolescents. Ils n'attendent rien de la vie et de l'avenir ou en ont une vision très sombre.

Certains sont convaincus qu'ils mourront tôt. Il se peut qu'ils adoptent une attitude négative pour se protéger de nouvelles déceptions et de nouveaux dangers. Cela est tout particulièrement vrai dans le cas des enfants et adolescents qui ont perdu l'un de leurs parents ou les deux. Certains enfants ressentent aussi de la culpabilité, ce qui peut être dû à leur statut de survivant et à la pression que cela comporte. (Extrait de Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016) « *Hassan originaire de Somalie est arrivé en Autriche en tant que réfugié mineur non accompagné. Un jour, il a tenté de se suicider en sautant par la fenêtre du 1er étage, mais heureusement un ami l'en a empêché. Après un bref séjour dans un service psychiatrique pour adolescents, on a appris que sa mère était à l'hôpital en Somalie et que ses frères et sœurs lui demandaient de l'argent pour que sa mère puisse se faire opérer. Cependant, Hassan est demandeur d'asile et vit dans une maison spécialisée où il reçoit les soins de base, mais il ne reçoit pratiquement pas d'argent.* » (Siebert Et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.9. Manque absolu d'estime de soi et/ou de confiance en soi

Les enfants qui souffrent de stress et de traumatismes manquent d'estime d'eux-mêmes, ce qui peut affaiblir leur capacité à essayer de nouvelles choses et à se sentir sûrs d'eux dans les activités ou les travaux scolaires effectués. « *Alors que les enfants doivent raconter leur week-end au cours d'allemand le lundi, Khadeja, âgée de onze ans, est incapable de reconstruire le déroulement des deux derniers jours. En revanche, son frère de quatre ans, à la maternelle, raconte avec enthousiasme les retrouvailles avec son oncle et sa tante qui vivent désormais en Allemagne. Elle rend son cahier au professeur en disant : « **Je n'y arrive pas, je suis stupide** ». Khadeja avait six ans lorsqu'elle est arrivée en Autriche ; son frère est né un an après leur fuite. Elle n'a jamais été à la maternelle. Sa mère explique au professeur que Khadeja était souvent malade, pleurait beaucoup et n'aimait pas jouer avec les autres enfants.* » (Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016) « *Neginah ne sait pas ce qu'elle veut ; elle dit souvent « **Je ne sais pas** » ou « **Je n'y arrive pas !** ». Elle est sage, elle ne discute jamais, elle ne parle pas en classe et elle reste dans son coin pendant la récréation. Elle respecte le programme de la semaine, en exécutant une tâche après l'autre. Lorsqu'elle ne comprend pas un exercice, elle fixe le mur et ne demande pas de l'aide. Elle ne se plaint jamais et ne semble rien aimer en particulier. Elle ne veut pas participer aux sorties scolaires, alors que ses parents l'y encouragent.* » (Siebert Et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.10. Comportement régressif

Les enfants peuvent aussi adopter un comportement régressif et retomber à des stades antérieurs de leur croissance (par exemple, en recommençant à mouiller leur lit ou à sucer leur

pouce). Ils ressentent aussi un plus grand besoin d'affection et d'attachement. (Alisic, 2010 et Siebert et Pollheimer-Pühringer, 2016).

2.3.11. Douleurs physiques

Les enfants et les élèves se plaignent parfois de vertiges ou de palpitations bien après les événements stressants

- Les adolescents, eux, souffrent souvent de maux de tête, de migraines, de douleurs à la nuque, au dos et au ventre. (Siebert Et Pollheimer-Pühringer, 2016).

Depuis que le concept de traumatisme psychique est né, l'enchaînement des idées exige qu'après la description clinique et la recherche des causes et conséquences, on s'applique à prévenir les traumatismes et mieux les réparer. Dans ce cas, on aura besoin du concept de résilience. La résilience, c'est l'art de naviguer dans les torrents.

Chapitre 3 : LA RESILIENCE SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS REFUGIES EN SITUATION DE TRAUMATISME

Dans ce chapitre, nous évoquerons le concept de la résilience, en commençant de la résilience naturelle à la résilience scolaire. Pour clore ce chapitre, nous allons évoquer deux théories explicatives de la résilience scolaire dans un cadre éducatif en milieu déporté.

3.1. Résilience naturelle

Malgré l'intérêt qui lui est porté le 3 mai 2013, la banque de données PsycINFO contenait 6701 documents ayant comme sujet la résilience. Ce concept n'est pas encore défini de manière unitaire et opérationnelle. Trois grandes tendances peuvent être constatées : (1) la résilience considérées comme issue, comme résultat ; (2) la résilience comme caractéristique individuelle (ou comme ensemble de telles caractéristiques) et (3) la résilience comme processus, (Julien-Gauthier & Jourdan-Ionescu (dir.), 2014).

Pour Marie Anaut (2005), dans la littérature, la résilience peut-être référée à : *un développement normal* dans les conditions difficiles ; *un processus* par lequel un individu interagit avec son environnement pour produire une évolution donnée ; *une capacité de réussir* une insertion dans la société en dépit de l'adversité qui comporte le risque grave d'une issue négative ; *une adaptation exceptionnelle* malgré l'exposition à des stressors significatifs.

Ces différentes définitions, pour ne citer que celles, permettent de souligner combien il est difficile de délimiter la résilience et de s'entendre sur ce que résilience veut dire. Une définition trop large tend à vider le concept de résilience de son intérêt en lui enlevant sa pertinence. Ainsi, le champ de la résilience ne concerne non seulement un individu, mais aussi un groupe familial, ou encore une communauté social, poursuit Marie Anaut.

Dans cette perspective, rappelons la définition proposée par Maniciaux, Vanistendael, Lacomte et Cyrulnik (2001) citer par Anaut : « capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements destabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères ».

En effet, selon Maniciaux *et al.*, la résilience est un processus multifactorielle.

3.1.1. Les facteurs de la résilience

3.1.1.1. Les facteurs du modèle triade

Le modèle de la triade proposé par Masten et Coastworth (1998) qui repose sur le même modèle initialement proposé par Garmezy (1991) comprend trois catégories de facteurs

de protection correspondent à la fois aux ressources internes de l'individu, aux facteurs de protection familiaux et aux facteurs de protection extra-familiaux (Béragère, 2016).

➤ **Les facteurs internes**

Les ressources internes de l'individu désignent le fonctionnement intellectuel, de l'estime de soi, des compétences relationnelles, d'un tempérament facile associé à un sentiment de sécurité et la capacité à utiliser les mécanismes de défense disponible.

➤ **Les facteurs de protection familiaux**

Les facteurs de protection familiaux représentent l'existence de relations chaleureuses avec des parents structurants et soutenant, d'une bonne entente parentale, de relations de soutien émanant des autres membres de la famille. L'enfant a développé au sein de sa famille un attachement sécurisé.

➤ **Les facteurs de protection extra-familiaux**

Les facteurs de protection extra-familiaux liés à la société et à la culture sont illustrés par les bonnes relations avec des adultes à l'extérieur de la famille, par l'existence de rapports avec diverses organisations sociale, par la bonne fréquentation d'un établissement scolaire, etc.

3.1.1.2. Le modèle basé sur le tuteur de la résilience

Le second modèle désigne le tuteur de résilience, ou la figure d'attachement comme pouvant constituer un facteur de résilience. Le tuteur de résilience peut être considéré comme un facteur absolument indispensable au phénomène de résilience: il permettrait au sujet traumatisé de restaurer une estime de soi fragilisée et d'entamer ainsi un processus de résilience. «Une main tendue lui offrira une ressource externe, une relation affective, une institution sociale ou culturelle lui permettra de s'en sortir » (Cyrulnik, 2001,p. 259-260). Cette dernière phrase proposée par Cyrulnik (2001) nous permet d'élargir la représentation de la figure d'attachement ou de tuteur de résilience: en effet, elle n'est éventuellement plus seulement un individu à part entière, elle peut aussi prendre la forme d'une institution, d'un groupement de professionnels et d'accompagnants du sujet.

Lecomte (2004) repère plusieurs caractéristiques au tuteur de résilience, à savoir la capacité à manifester de l'empathie et de l'affection en vers le sujet face à ce qu'il traverse ou a traversé. Il va s'intéresser principalement aux aspects positifs de la personne ce qui peut permettre de restaurer une estime de soi fragilisée. Le tuteur de résilience va faire preuve de modestie et sera en mesure de laisser la liberté à l'autre de s'exprimer ou non. Il va être en mesure de ne pas se décourager face aux échecs apparents et va respecter le parcours de

résilience d'autrui. Dans son rôle, le tuteur va remplir une fonction étique voire déontologique en ayant la faculté d'associer le lien et la loi: C'est-à-dire qu'il évitera l'instabilité en miroir en maintenant un cadre (instabilité que le sujet pourrait retrouver à la fois dans sa vie et à la fois dans son accompagnement). Par ailleurs, il évitera les « gentilles phrases qui font mal » (Lecomte, 2004, p. 56). Comme nous l'avons abordé au début de notre présentation des facteurs de résilience, il est nécessaire de les considérer avec prudence car un facteur peut être difficilement défini comme de protection ou de risque absolu. « *Il n'est pas toujours facile de déterminer si un facteur est de protection ou de risque, car le même facteur peut participer au risque ou à la protection selon les cas. (...) Certains facteurs, considérés comme protecteurs et contribuant à la résilience, peuvent avoir un effet contraire à dose élevée* » (Anaut, 2008, p. 117).

3.2. Résilience scolaire

Dans cette partie, nous évoquerons le rôle de l'école dans le processus de la résilience et les pratiques ou les stratégies que l'établissement scolaire mette en place faciliter la résilience chez les élèves en difficultés ou en situation de traumatisme.

3.2.1 Le rôle de l'école dans le processus de résilience

Au-delà de son rôle « d'ascenseur social », le contexte scolaire offre aux enfants blessés une riche palette de ressources défensives et de possibilités de développer des supports protecteurs. Les facteurs de protection peuvent être basés notamment sur les liens amicaux noués avec les pairs, des contacts positifs avec un adulte et la possibilité de réussir et d'être valorisé, que ce soit à travers la réussite scolaire proprement dite, par la participation à des activités ou la construction de liens sociaux.

On peut appréhender l'école comme un espace de protection pour les enfants à différents niveaux. En premier lieu, le système scolaire peut permettre à l'enfant de développer des compétences susceptibles de renforcer ses ressources propres. L'école a pour vocation de faciliter l'émergence des habiletés en général, en mettant à contribution des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives, ou encore l'expression de talents particuliers (créativité). Ainsi, à travers la scolarité l'enfant pourra expérimenter ses capacités de réussite par des réalisations constructives et des activités qui contribuent à développer son sentiment de compétence, à renforcer son estime et sa confiance en soi.

Lorsque l'enfant est négligé dans la sphère privée (famille), l'école peut avoir une fonction de suppléance face aux inadéquations familiales, aux carences ou aux maltraitances. L'enfant peut alors se déprendre de sa position de victime, de laissé-pour-compte. L'école

peut lui offrir notamment l'occasion de développer des compétences sociales à travers des expériences relationnelles positives : avec les pairs, les enseignants et les divers adultes qui interviennent auprès de lui, (Anaut, 2006).

En milieu scolaire, les pairs, les enseignants semblent les premiers responsables de la prévention et de la résilience, en même temps, les enseignants doivent jouer pleinement en tant que pédagogues des rôles clés dans le processus de la construction de la résilience chez les élèves en situation de traumatisme.

3.2.2. Pratique de la résilience scolaire

Anaut se situe dans la perspective : « Si l'on part de l'hypothèse que les facteurs constituant la résilience peuvent être travaillés, stimulés ou développés ». On peut chercher à accompagner et pratiquer la résilience, notamment dans les domaines de l'action éducative, clinique et psychothérapique. Les méthodes et pratiques d'accompagnement de la résilience concernent trois domaines : A la fois l'individu dans ses dimensions intrapsychiques et sa personnalité, mais aussi dans le domaine de ses comportements et enfin dans son environnement relationnel. Cette approche rejoint dans une certaine mesure une approche systémique du sujet. L'auteur propose une liste d'éléments à développer dans le but d'aider les sujets à trouver et mobiliser des ressources internes qui leur sont propre afin de faire face à des situations difficiles et complexes (Anaut, 2003).

Les éléments à développer afin de faire face à ces situation concernent l'estime de soi, la confiance, l'optimisme et le sentiment d'espoir, l'autonomie et l'indépendance, l'endurance et la capacité à combattre le stress, la sociabilité, les relations sociales existantes (même si elles sont précaires), la capacité d'expérimenter une gamme d'émotions variées, des attitudes positives permettant de faire face à des problèmes et de les résoudre, de prévoir les conséquences et enfin l'élaboration de la culpabilité et de la honte chez le sujet.

Les récits de vie des personnes réputées résilientes font le plus souvent état de liens affectifs importants noués avec une ou des personnes qui leur ont servi de soutien, malgré les conditions par ailleurs difficiles. Ces personnes signifiantes, rencontrées à des moments fondateurs, leur ont, disent-ils, permis de continuer à vivre ou de changer de trajectoire de vie de manière radicale. Elles peuvent être incarnées de façon très différente : des pairs, des camarades confidents, un adulte enseignant ou éducateur, quelquefois celui qui deviendra le compagnon ou la compagne de vie. Mais bien souvent, c'est quelqu'un de passage dans la vie du sujet. Beaucoup d'enseignants ont eu ce rôle, sans toujours s'en rendre compte, car souvent les personnes qui vont contribuer à l'étayage d'un enfant ou d'un individu qui entre

en résilience ignorent le rôle qu'elles jouent dans sa trajectoire de vie, poursuit Marie Anaut (2006).

Ainsi, les pairs et plus encore les adultes significatifs que sont les enseignants peuvent constituer pour l'enfant en détresse des pôles d'étayage, des « tuteurs de développement », qui vont l'aider à surmonter les difficultés qu'il rencontre, soit directement en l'encourageant et l'aidant, soit de manière plus symbolique, en tant que support identificatoire par exemple. Les adultes tuteurs de développement sont souvent des enseignants, parfois des surveillants ou des membres du personnel administratif... Ces personnes, qui ont une valeur fondatrice pour l'enfant, revêtent ce rôle de tuteur ou de modèle parfois à leur insu. Elles vont accompagner l'enfant sans toujours connaître la nature de ses blessures, souvent en le revalorisant et en lui permettant de faire des expériences positives qui contribueront à l'aider à se protéger des aspects délétères de sa situation de vie.

3.2.2.1. Cas pratique : la prof de lettres qui redonne espoir

M. L., âgé de 40 ans, évoque ainsi son parcours scolaire : *« J'ai été orienté vers une classe d'adaptation, après une 6e et une 5e chaotiques, marquées par les échecs scolaires, surtout en français, mais également des difficultés plus générales. C'était comme si les apprentissages de base avaient été stoppés lors de la mort brutale de ma sœur aînée qui s'était suicidée. J'avais alors 10 ans et demi.*

Avant, j'avais eu une scolarité en primaire non pas glorieuse, mais sans problèmes majeurs. J'entrais en 6e l'année suivant le décès de ma sœur. Sa mort avait déstabilisé toute la famille et chamboulé l'ambiance familiale. À partir de là, plus aucune fête n'a été célébrée dans la famille, pendant plusieurs années. On n'avait plus eu le droit de rire, comme si la vie s'était arrêtée.

Au collège, mes notes sont devenues de plus en plus catastrophiques au point que j'ai été orienté vers une classe de transition. Pour tous, et surtout pour nous-mêmes les élèves, c'était la classe des cancre, une voie de garage pour beaucoup qui intégraient l'idée qu'ils étaient nuls et ne pourraient aspirer au mieux qu'à un apprentissage rapide conduisant dans le meilleur des cas au cap.

À cette époque, j'avais effectivement l'impression que rien ne rentrait dans ma tête. Mais dans cette classe des cancre, nous avons eu une enseignante qui a eu une influence incroyable sur quelques-uns d'entre nous, en tout cas une influence certaine pour moi. Elle proposait des après-midi théâtre et des discussions sur des thèmes. Elle nous prêtait des livres. À cette occasion, j'ai découvert le plaisir de la lecture et de la compréhension des

idées, plaisir conforté par les échanges et les discussions. J'ai repris goût aux apprentissages, à la connaissance. J'ai repris surtout confiance en moi. Au cours de la 3e, mes notes s'étant considérablement améliorées, cette professeure a tout fait pour que je repasse dans une classe de 3e dite « normale ». Ensuite j'ai pu passer un bac technique puis un BTS.

Je dois beaucoup à cette enseignante qui, par des méthodes un peu marginales (elle invitait parfois les élèves chez elle, ce qui n'était pas toujours compris de ses collègues), m'a redonné espoir et confiance en moi. Depuis, le goût de la lecture ne m'a plus quitté, ni plus généralement celui d'essayer de comprendre et de connaître les choses et les gens.

En fait, on n'a jamais vraiment monté les pièces de théâtre que l'on répétait. Elles étaient surtout, je l'ai compris plus tard, des prétextes à des rencontres, des moyens de nous intéresser indirectement aux apprentissages. » Extrait de Anaut (2006).

L'histoire de M. L. montre l'importance du rôle des enseignants en tant que tuteurs de développement, pour ne pas dire de résilience assistée. D'après le témoignage de M. L, la rencontre fondatrice avec une enseignante a contribué à lever le voile de l'inhibition scolaire qui l'entravait. Alors enfant en souffrance, il semble avoir trouvé auprès de cette enseignante un étayage affectif qui l'a aidé à dépasser les séquelles traumatiques de son histoire familiale. Le cadre instauré par l'enseignante aux méthodes modernes lui a permis de s'autoriser à prendre plaisir à apprendre et à connaître, l'aidant à retrouver l'espoir en l'avenir.

3.3. Quelques stratégies de la pratique de la résilience scolaire

« À tout âge, les enfants victimes de stress et de traumatismes ont besoin du soutien d'adultes stables et bienveillants. Cela peut comprendre les parents, les amis de la famille, les conseillers, les animateurs socio-éducatifs et les enseignants » (Mialy Dermish, et al., 2016).

3.3.1. Les stratégies au tour de l'enseignant

Afin de favoriser les relations entre enseignants et élèves, une attention particulière est accordée aux comportements de l'enseignant vis-à-vis de son élève. En effet, la construction des capacités résilientes nécessite que l'enseignant, ou l'adulte en charge de l'enfant, fasse réfléchir ce dernier et évite les critiques négatives. De cette façon, l'enfant devient capable de rectifier ses comportements déviants, tout en protégeant son estime de soi. L'attitude des enseignants face aux conflits, en particulier le fait de garder un comportement réflexif, le sens de l'humour, de l'empathie envers l'élève qui exprime ses sentiments contribue à construire la capacité de résilience et à diminuer fortement les problèmes de comportement. Les possibilités d'intervention pluridisciplinaire (psychologue, médecin, thérapeute, assistant

social, etc.) sont à privilégier pour prévenir les problèmes de comportement chez les élèves à risque, et répondre à leurs besoins et à leurs capacités. L'implication des parents produit bien sûr des effets considérables (Talavera, *et al.*, 2016).

Les enseignants sont également capables d'apprécier le comportement actif, non conformiste et indépendant de certains élèves, et de l'utiliser sous un angle positif afin de stimuler les apprentissages scolaires. Dans cette optique, la connaissance de la psychologie de l'éducation et des stratégies de gestion des conflits devrait permettre à l'enseignant de repérer ces comportements, d'apprendre à les nuancer, et de résoudre les problèmes plus facilement.

Les expériences positives vécues à l'école (Pourtois & Desmet, 1997) suscitent des sentiments de joie ; la présence d'affectivité et de tendresse dans les relations éducateur-enfant influence également l'apprentissage. Ces pratiques trouvent leur source dans la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) qui préconise les actions suivantes : faire éprouver de la joie dans les apprentissages, concilier le savoir avec les résonances affectives positives, recourir à des activités qui ont du sens pour l'enfant, s'ouvrir à la vie extrascolaire, rompre la monotonie, susciter des situations de réussite.

(Mialy Dermish, *et al.*, 2016) recommandent aux enseignants titulaire des classes des élèves réfugiés en situation de traumatisme de :

- ☞ aider les enfants souffrant de stress et de traumatismes à se stabiliser en créant un emploi du temps ou un rythme transparent, quotidien et fiable pour la journée d'école ;
- ☞ encouragez le sentiment d'appartenance et de sécurité en créant des rituels pour dire bonjour, dire au revoir et remercier ;
- ☞ Aider l'élève à gagner en assurance en l'encourageant à participer ;
- ☞ rétablir leur confiance dans les adultes en montrant que les enseignants sont des êtres humains et qu'ils font des erreurs ;
- ☞ Mettez un terme aux rumeurs et expliquez les comportements et incidents aux camarades de classe.

3.3.2. Stratégies interactives comme éléments de la résilience

À l'école, le fait de travailler à deux ou plus pour résoudre une tâche peut faciliter l'apprentissage et l'interaction entre pairs. La pédagogie interactive promeut l'engagement des enfants dans la construction du savoir et la socialisation. Dans ce sens, favoriser la collaboration, susciter une dynamique active, proposer une résolution conjointe des tâches,

stimuler le conflit sociocognitif sont autant de pratiques qui répondent aux besoins sociaux et cognitifs des élèves (Mialy Dermish, *et al.*, 2016).

En classe, Mialy Dermish, *et al.*, (2016). De poursuivre proposent des jeux, activités, exercices et méthodes pédagogiques que les enseignants devraient utiliser pour relever le stress et les traumatismes. Ils sont axés sur l'apprentissage socio-émotionnel et le développement de compétences, telles que la conscience de soi, l'autorégulation, l'estime de soi. En outre, ils traitent de la manière dont la dynamique de classe entière peut influencer le bien-être individuel, notamment pendant l'accueil des nouveaux arrivants, ainsi que la création d'environnements d'apprentissage constructifs pour tous les enfants et la compréhension des limites et du comportement adéquat en classe.

En matière d'enseignement secondaire, ils proposent les activités et outils suivants :

- Idées d'activités ou de leçons visant à faire comprendre ce que vivent les nouveaux élèves dans une classe et dans un nouveau pays qui consistent à créer un environnement où les élèves se sentent en sécurité ;
- Outils pour réguler les émotions et les comportements en classe (Outils pour que les enfants soient sensibilisés à leurs émotions et à leur vécu et apprennent à les réguler et à les traiter). Les élèves travaillent sur leur propre conscience. Ils apprennent à reconnaître leurs propres tensions à partir de leur comportement et de leurs émotions, à les nommer et à les gérer.
- Activités pour développer la maîtrise de soi et la réaction inhibitrice chez l'élève (Activités qui entraînent le cerveau « pensant » à s'allumer avant que l'élève ne réagisse à certaines situations). Les élèves découvrent leurs limites et leurs besoins et sont capables de s'exprimer lorsque les autres franchissent ces limites. Les élèves apprennent à écouter les besoins des autres et à les respecter.
- Exercices visant à améliorer l'estime de soi, la confiance en soi et visant à développer un état d'esprit positif. Ces exercices consistent à développer la confiance en soi en soulignant les moments de joie et de réussite.
- Méthodes pour réguler l'ambiance dans la classe et veiller à ce que tous les élèves se sentent impliqués et soient dans un état d'esprit positif. Ces méthodes consistent à donner la possibilité à chaque élève de déstresser et de relâcher la pression au cours de la journée, en améliorant du même coup la concentration.

3.4. Insertion théorique (la théorie psychoéducative)

On ne peut s'intéresser à un domaine scientifique sans se référer à ses fondements théoriques. Les théories constituent la base de la scientificité d'une discipline ou d'une étude. Pour poursuivre ce travail, il est essentiel de construire une insertion théorique. Ainsi, nous abordons la théorie psychoéducative.

3.4.1. Définition

L'approche psychoéducative est une démarche qui vise d'abord à combler les lacunes au niveau psychosocial. Elle favorise une adaptation maximale entre l'être humain et son environnement. Avec cette approche, il faut prendre en considération la relation entre l'éducateur et le milieu. Le modèle psychoéducatif est avant tout un modèle d'intervention d'orientation systémique qui a pour intérêt et cible, les personnes qui présentent les difficultés d'adaptation psychosociale, (Potvin, 2015).

En d'autres termes, elle est une approche d'intervention qui vise à rétablir et développer les capacités adaptatives de la personne et à contribuer au développement du milieu dans le but de favoriser l'adaptation optimale de l'être humain en interaction avec son environnement.

3.4.2. Fondateurs

On peut accorder à Gilles Gendreau (1926-2010) et à Jeannine Guindon (1919-2002) la paternité et la maternité des principales bases de la psychoéducation. Jeannine Guindon, par sa formation de psychologue, a intégré ce que la psychologie de l'époque avait de plus important comme savoir : l'influence de la psychanalyse et de la psychologie dynamique dans le développement de la personne ; un développement par étapes, par stades, influencé entre autres par Piaget et Erickson. L'idée originale de Guindon a été de rééduquer les personnes « inadaptées » en repassant par les étapes de développement de la personnalité, entre autres en s'inspirant des étapes de développement d'Eric Erickson. De son côté, Gendreau avait une autre vision qui dépassait l'approche psychologique, mais qui l'incluait. Il n'était pas psychologue, mais « éducateur ». Il était préoccupé par le développement de la personne, non pas au sens de la psychologie de Guindon, mais plutôt par l'action de la relation de l'éducateur avec la personne en difficulté ainsi que sur l'utilisation de l'environnement, du milieu.

Dans son introduction au livre, *Jeunes en difficultés...*, Gendreau (2001) écrit cette courte phrase au début du chapitre où il définit l'intervention psychoéducative : « *Aider un*

être global à se développer, de lui-même et par l'environnement ». Cette petite phrase résume bien la vision qu'avait Gendreau de l'intervention psychoéducatrice.

3.4.3. Fondements de la théorie psychoéducatrice

- ✓ contribuer directement ou indirectement (par l'intermédiaire d'un autre intervenant) à la résolution d'un problème d'adaptation chez une ou des personnes en difficulté. Autrement dit, la finalité de la pratique psychoéducatrice est d'aider une ou des personnes en difficulté.
- ✓ pour y arriver, il faut bien comprendre le ou les problèmes que rencontre la clientèle et comprendre son environnement. Dès le début, la psychoéducation a compris que les difficultés d'adaptation d'une clientèle avait pour origine ou pour cause ; l'individu même (son histoire, son développement, etc.) et son interaction avec l'environnement.
- ✓ aider la personne en difficulté signifie de se préoccuper de développer en cours d'intervention une relation de qualité, de confiance. Co-construire avec la clientèle cette relation, qui en soit, pour une clientèle en difficulté d'adaptation, peut-être un défi psychoéducatif important. Cette relation se construit graduellement « dans l'action », dans l'expérience des succès et des échecs.

La psychoéducation se pratique dans plusieurs types de milieux, entre autres : milieu scolaire, Centre jeunesse, Centre de santé et de services sociaux, organismes communautaires, et autres. Elle intervient auprès de multiples clientèles, entre autres, petite enfance, enfance, adolescence, adulte et personne âgée. Elle développe une expertise également variée : troubles de comportement extériorisés ou intériorisés, stress post-traumatique, déficience intellectuelle, TSA, et autres. Elle collabore et partage l'intervention avec les autres professionnels en éducation ou en psychosocial (enseignant, psychologue, travailleur social, éducateur spécialisé, ergothérapeute, etc.), (Potvin, 2016).

3.4.4. Présentation globale de la technique, des principes de base.

Cette théorie consiste à accomplir les opérations professionnelles dans le but d'atteindre un objectif et d'obtenir des résultats. En effet, l'intervenant doit trouver les forces et limites de son client pour ensuite établir ses besoins et des objectifs à atteindre. Pour se faire, il a besoin d'utiliser les opérations professionnelles qui sont : l'observation, l'analyse, la planification et l'organisation, l'intervention ainsi que la révision. Il ne faut pas non plus omettre le travail d'équipe et la communication afin d'échanger des observations, des informations et des hypothèses.

➤ **Principes (postulats) de base de la théorie psychoéducative**

1. *L'importance de la relation* : la relation de l'intervenant avec la personne accompagnée est fondamentale dans le processus psychoéducatif. En éducation comme en psychoéducation le concept de bienveillance est grandement utilisé dans la relation éducative. La bienveillance demande de savoir écouter, de prendre soin de l'autre, de savoir soutenir l'autre et être empathique et de témoigner de la compréhension et de la chaleur dans la relation. Une attention gratuite à l'endroit de l'autre ainsi qu'une entière disponibilité envers celui-ci constituent les deux principales caractéristiques d'une relation bienveillante.
2. *La croyance dans le potentiel des jeunes* : malgré la sévérité des difficultés de certains jeunes, tous peuvent en arriver à se développer au point de pouvoir vivre d'une façon adaptée dans la société. Il n'y a pas de jeunes « irrécupérables ». Cette croyance dans les capacités dans la résilience du jeune doit être sincère. Elle peut se traduire par : « *Je crois en toi* » « *Tu es capable* ».
3. *Accompagner un jeune en difficulté est un long processus* : participer à l'accompagnement d'un jeune en difficulté et l'aider à construire sa résilience est un long processus parsemé de succès et d'échecs. Ce processus demande de la part tant du jeune lui-même que des intervenants, des efforts, de la persévérance et une croyance forte dans la possibilité de réussir.
4. *Une bonne pratique s'appuie sur une alliance entre le savoir issu de la recherche et le savoir d'expérience* : aujourd'hui, en santé comme en éducation et en psychoéducation, l'on fait la promotion des bonnes pratiques qui s'appuient sur des données probantes. L'intervenant qui utilise l'approche psychoéducative se souciera de la qualité des pratiques qu'il utilise, leur fondement et leur validité. Grégoire (2014) élabore les diverses conditions qui caractérisent une bonne pratique applicable en éducation et en psychoéducation :
 - cette pratique est soutenue par une connaissance approfondie du problème que présente la personne en difficulté qui sera la cible de l'intervention ;
 - elle suppose une évaluation complète des forces, des facteurs de protection, besoins, limites, capacités de la personne ayant besoin d'aide ;
 - cette évaluation doit mener à la formulation d'objectifs précis, réalistes à poursuivre ;

- à la mise en œuvre de moyens reconnus comme étant les plus pertinents pour la réalisation des objectifs ;
- s'ajoute l'utilisation de moyens pour suivre, vérifier et apprécier la qualité de l'implantation des actions retenues ;
- l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs poursuivis.

3.4.5. Forces de l'approche psychoéducative

L'approche psychoéducative favorise la diminution de plusieurs troubles et l'augmentation de la concentration, de l'attention ainsi que de plusieurs autres symptômes. De plus, elle permet le développement maximal de l'autonomie chez la clientèle.

Elle est une approche qui vise l'amélioration de la personne dans son développement global, qui met en perspective ses forces et travaille sur ses besoins. Ainsi, avec les opérations professionnelles, c'est une roue qui tourne, car il y a toujours une évaluation de la situation et des comportements jusqu'à ce qu'il y ait des changements, donc la personne aidée est en constante amélioration. Elle favorise également la diminution de plusieurs troubles et l'augmentation de la concentration ainsi que de la capacité d'attention. Finalement, c'est une approche qui est universelle, c'est-à-dire qu'elle peut être utilisée avec toutes les clientèles.

**Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE ET
OPERATOIRE DE LA RECHERCHE**

Chapitre 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Tout travail scientifique doit se reposer sur une démarche logique dans la collecte des données. La méthodologie est une démarche à suivre. C'est celle-là qui permet au chercheur de collecter les informations qui lui permettront de vérifier les hypothèses.

Ainsi, Fonkeng, & al., (2014), définissent la méthodologie de la recherche comme un « ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre compte des résultats. »

Le présent chapitre décrit la méthodologie qui a été utilisée pour les fins de cette recherche. Il comprend respectivement : un bref rappel de la problématique, le cadre et les méthodes de l'étude.

4.1. Bref rappel de quelques éléments de la problématique

Il est question pour nous de présenter succinctement le problème, la question, l'objectif et les hypothèses de notre étude.

4.1.1. Rappel du problème de l'étude

Le problème qu'entend résoudre cette étude est : « *les difficultés des élèves adolescents réfugiés à se construire la résilience* ».

4.1.2. Rappel de la question de l'étude

Du problème l'étude sus-évoqué, découle la question suivante : *comment se construit la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés ?*

4.1.3. Rappel de l'objectif de l'étude

La réponse à cette interrogation nous amène à fixer un objectif de l'étude qui consiste à : *évaluer la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.*

4.1.4. Rappel de hypothèse

Pour atteindre notre objectif, nous proposons la réponse suivante comme hypothèse : *les facteurs internes et externes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.*

4.1.5. Opérationnalisation de l'hypothèse

Pour opérationnaliser notre hypothèse générale, nous procéderons par son découpage suivant les variables (indépendante et dépendante).

4.1.5.1. Variable indépendante

La variable indépendante de notre recherche est : *Résilience scolaire*

➤ **Modalité 1** : *Facteurs internes de la résilience scolaire*

- **Indicateur 1** : Estime de soi (la valeur globale que le sujet l'accorde à lui-même).
 - **Indice** : Valeur, confiance, espoir accordés en soi.
- **Indicateur 2** : Empathie/altruisme (avoir la capacité de comprendre et d'éprouver le sentiment d'une autre personne ou de faire preuve de compassion).
 - **Indice** : Compassion et amour de l'autre.
- **Indicateur 3** : Sens d'autonomie (capacité pour une personne de penser, d'adopter un point de vue et d'agir de manière indépendante dans des nouvelles situations).
 - **Indice** : Capacité d'agir, d'adopter indépendamment.

➤ **Modalité 2** : *facteurs externes de la résilience scolaire*

- **Indicateurs 1** : Les pairs (camarades)
 - **Indices** : soutien, aide, collaboration déployés au sujet
- **Indicateur 2** : Les enseignants.
 - **Indices** : méthode, modèle, conseil, sensibilisation.
- **Indicateur 3** : Les encadreurs pédagogiques ou les psychologues scolaires.
 - **Indices** : intervention, conseil.

4.1.5.2. *Variable dépendante*

La variable dépendante de notre recherche est la suivante : *les adolescents réfugiés scolarisés en situation du traumatisme*

➤ **Modalité** : Les difficultés d'apprentissage chez adolescents réfugiés en situation du traumatisme en milieu scolaire.

- **Indicateur 1** : Les difficultés cognitivo-comportementales.
 - **Indices** : les difficultés de concentration, à contrôler ses réactions, l'oubli.
- **Indicateur 2** : les problèmes physiques.
 - **Indices** : la fatigue, le sommeil.
- **Indicateur 3** : Les problèmes émotifs.
 - **Indices** : la peur, la colère, la tristesse, la culpabilité ou la honte.

Tableau n°1. Tableau synoptique d’opérationnalisation de l’hypothèse générale

Hypothèse générale	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
les facteurs internes et externes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés	VI : Résilience scolaire	Facteurs internes de la résilience scolaire	-Estime de soi -Empathie/altruisme -Sens d’autonomie	-Valeur, confiance, espoir accordés en soi -Compassion et amour de l’autre -Capacité d’agir, d’adopter indépendamment
		Facteurs externes de la résilience scolaire	-Les pairs -Les enseignants -Les autres	-soutien, aide, collaboration déployés au sujet -méthode, modèle, conseil, sensibilisation -intervention, conseil
	VD : Adolescents réfugiés scolarisés en situation du traumatisme	Difficultés d’apprentissage liées au traumatisme	-Les difficultés cognitivo comportementales -Problèmes physiques -Problèmes émotifs	-difficultés de concentration, à contrôler ses réactions, l’oubli -fatigue, sommeil -Peur, tristesse, colère, honte, culpabilité

4.2. Type de recherche

Notre recherche est une recherche qualitative de type descriptif.

Deslauriers (1991, p.6) décrit « *la recherche qualitative comme une analyse qui se concentre sur le processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la réalité sociale* ». Donc, la recherche qualitative permet de comprendre le sens que les acteurs sociaux accordent à un phénomène social. Dans le cadre de notre travail, nous privilégions cette démarche méthodologique car elle nous permet d'évaluer la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en situation de traumatisme en milieu scolaire.

Quant à l'étude descriptive, c'est une méthode scientifique consistant à observer et à décrire le comportement d'un sujet. De nombreuses disciplines scientifiques utilisent cette méthode pour obtenir une vue d'ensemble du sujet, en particulier les sciences sociales et la psychologie.

Ce type d'étude permet au chercheur d'adopter une posture qui tient lieu, en quelque sorte, de toile de fond de l'interprétation, ouvrant de ce fait dans le champ scientifique, la fusion entre les instruments théoriques et les méthodes d'analyse qualitative.

Cette recherche a pour objet d'évaluer les pratiques de la résilience scolaire auprès des sujets ayant vécu un événement traumatisant qui met le sujet en déséquilibre socioéducatif. A cet effet, elle analyse et cherche à comprendre l'influence des facteurs déterminants de ces pratiques mises en jeux auprès de ces derniers.

D'après la nature de notre sujet d'étude et en relation avec nos hypothèses de recherches, nous avons choisi de reposer notre recherche sur une méthode qualitative. Nous pensons en effet que pour parler de l'évaluation de la résilience scolaire chez les élèves réfugiés, la recherche qualitative est à privilégier puisqu'elle permet, selon Fortin (2010) un contact direct avec le terrain pour ainsi récolter des données plus riches et profondes. La méthode qualitative s'avère pertinente puisqu'elle « ouvre la voie à une connaissance intériorisée des dilemmes et des enjeux auxquels les personnes font face ».

4.2. Présentation du Site de l'étude

4.2.1. Historique

Anciennement appelé Collège de Maro, il passe en Collège Mixte de Belom en 2016 sous l'initiative du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR). Accueillant en son sein, les réfugiés centrafricains et les autochtones.

4.2.2. Situation Géographique

Le Collège Mixte de Bélom est situé sur l'axe Maro-Site des réfugiés centrafricains de Bélom. Respectivement à 1,5 km et 1 km. Il se trouve au Nord de Maro et au Sud-Ouest du Site des réfugiés. Ce collège dépend de l'Inspection Départementale de l'Education Nationale et de la promotion civique de la Grande Sido pour chef-lieu Maro.

4.2.3. Mission du Collège

Selon le Directeur dudit établissement, la mission est de créer le brassage entre les réfugiés centrafricains et la population hôte de Maro à travers l'unification de ce collège, afin de favoriser l'intégration socioéducative des élèves réfugiés.

4.3. Population de l'étude

La population de l'étude désigne « *un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation* », (Angers, 1992, p.1). Elle renvoie à l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations.

Selon N'DA, 2015, La population d'étude est « *une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères. Les critères peuvent concerner par exemple l'étendue de l'âge, le sexe, la scolarité, le revenu, ...* »

Dans le cadre de notre travail, c'est un ensemble d'individus susceptibles de subir des expérimentations d'une recherche. On en distingue selon Fonkeng, et *al.*, (2014), trois (3) types de population en recherche (parente, cible et accessible).

4.3.1. Population parente

Elle est un univers plus large dans lequel les résultats pourraient être généralisés. Pour nous, elle est constituée de l'ensemble d'élèves réfugiés en milieu scolaire au Tchad.

4.3.2. Population cible

C'est l'ensemble de sujets sur lesquels le chercheur généralise ses résultats ; c'est avec elle qu'il désire travailler. Pour notre étude, elle est l'ensemble d'élèves réfugiés adolescents de la RCA en milieu scolaire dans la préfecture de Maro.

4.3.3. Population accessible

C'est l'ensemble des individus disponibles au chercheur, où est issu l'échantillon et, auprès desquels il recueille les informations. La nôtre est l'ensemble d'élèves adolescents réfugiés centrafricains dans le Collège Mixte de Maro.

4.3.4. Justification de la population de recherche

Nous savons dans la vie quand une personne se trouve en situation de réfugiés, ce qu'elle a eu ou vécu des événements qui la pousse à quitter son territoire. Pour rappel, les réfugiés en générale sont confrontés à des difficultés d'adaptation ou d'intégration dans leur pays d'accueil ou nouvel environnement, (HCR, 2019). En plus de cela, les enfants et adolescents doivent faire plus pour s'intégrer dans un système nouveau scolaire, sachant qu'ils ont vécu des événements traumatisants qui pourraient constituer des difficultés d'apprentissage chez ces derniers.

Les adolescents, en dehors de ces difficultés d'adaptations scolaires, des difficultés liées aux événements traumatiques qu'ils ont vécus, vivent une période de vie particulière (la crise d'adolescence, recherche de l'identité). C'est cette conception qui nous a poussé de choisir à travailler avec cette population afin que celle-ci ne sombre dans le décrochage scolaire.

4.4. Echantillon et la technique d'échantillonnage

Ici, nous allons parler de l'échantillon et ce qui la caractérise avant de procéder à la description de la technique d'échantillonnage.

4.4.1. Echantillon

Comme le souligne (Amyote, 1996) « *il n'est point besoin de manger tout le plat pour savoir si nous pouvons le servir (...) il n'est point nécessaire, ni souhaitable, ni possible parfois d'étudier toute la population pour bien la connaître.* » Ainsi, l'échantillon selon Fonkeng, & al., (2014) « *est le fragment ou la petite partie de la population cible (ou parente) auprès de qui l'étude a (ou aura) lieu.* »

Dans le cadre de notre étude, l'échantillon est de (06) sujets (adolescents réfugiés scolarisés) répartis comme suit : (03) filles et (03) garçons de l'âge compris entre 15-22 ans au Collège Mixte de Bélom.

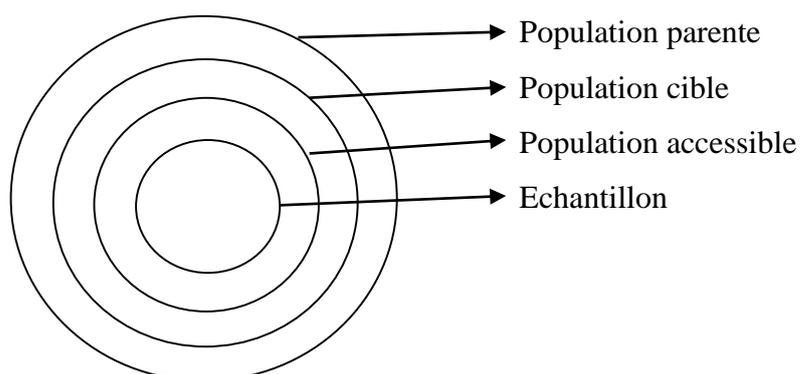


Figure n°1 : Tirage de l'échantillon dans la population de l'étude

4.4.2. Technique d'échantillonnage

Une fois sur le terrain, nous avons effectué une observation générale de l'école afin d'établir les premiers contacts avec les responsables de ladite école. Par la suite, nous leur expliquons le but, les objectifs ainsi que notre motivation d'avoir choisi cette thématique de recherche. En dernier lieu, nous avons sollicité leur collaboration, ce qui nous a permis d'avoir un échantillon de (06) sujets. Dont (03) garçons et (03) filles en fonction de leurs effectifs au sein de l'établissement et des différents âges.

Pour des raisons de traitement objectif des informations, les (06) répondants ont été répartis selon les critères : âge, ethnie, niveau, langue de scolarisation (du pays d'origine et du pays d'accueil), date d'arrivée au pays d'accueil et la religion suivant le Tableau ci-dessous.

Tableau n°3 : Description des caractéristiques des participants

Nom	Age en année	Ethnie	Religion	Langue de scolarisation du pays d'origine	Langue de scolarisation du pays d'accueil
SERAPHIN	18 ans	Ngam	Chrétien	Français/Anglais	Français/Arabe
KODJIGOTO	22 ans	Ngama	Chrétien	Français/Anglais	Français/Arabe
MAXIME	16 ans	Shango	Chrétien	Français/Anglais	Français/Arabe
SALIMA	17 ans	Arabe	Musulmane	Français/Anglais	Français/Arabe
MARVONGO	18 ans	Litos	Musulmane	Français/Anglais	Français/Arabe
EUNICE	16 ans	Ngama	Chrétienne	Français/Anglais	Français/Arabe

4.5. Méthode de collecte des données ou les techniques utilisées et justifications

Dans cette partie, pour la cueillette des données de notre recherche, nous avons priorisé un ensemble de méthodes qui nous permettra d'atteindre nos objectifs. Selon Fortin et Gagnon (2010), les méthodes de cueillette de données principalement celles en recherche qualitative nous permettent de découvrir les phénomènes complexes et l'approfondissement de phénomènes peu connus. En ce sens, pour évaluer les stratégies de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en milieu scolaire, nous avons choisi un ensemble d'outils nous permettant de les atteindre. En effet, nous ferons : des entretiens semi-directifs individuels avec les sujets, de l'observation liée aux difficultés chez ces derniers.

4.5.1. Observation

D'après Sillamy (1997), l'observation est une méthode ayant pour but de relever un certain nombre de faits naturels, à partir desquels il sera possible de former une hypothèse que l'on soumettra à la vérification expérimentale.

Observer c'est épier, remarquer, constater. C'est suivre les perceptions d'une règle, d'un usage, etc. C'est considérer avec attention, scientifiquement.

4.5.2. Entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est selon Fortin et al. (2010), une interaction verbale animée par un chercheur à partir d'une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec une personne sur un sujet précis. Dans ce type d'entrevue, le participant est libre de s'exprimer. En ce sens, Poupart (1997) croit que cette méthode permet d'explorer en profondeur les différentes facettes de l'expérience de la personne interviewée. C'est aussi en ce sens que Patton (1980) cité par Deslauriers (1991) nous dit qu'on :

Se sert des entrevues semi-dirigées avec un guide d'entrevue comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère ; l'intervieweur peut aller au-delà des questions posées, en même temps qu'il s'assure d'obtenir à peu près les mêmes renseignements des différentes personnes interrogées.

Ainsi, à travers l'entretien semi-directif nous aurons la chance de pénétrer l'univers des élèves adolescents réfugiés en situation du traumatisme, afin de mieux comprendre les stratégies pouvant faciliter leur processus de résilience en milieu scolaire. Il est bénéfique pour notre étude puisqu'il a laissé une grande place aux répondants des six échantillons afin qu'ils puissent exprimer leur point de vue, leur vécu avec liberté, tout en nous permettant d'encadrer la discussion et l'orienter autour des thèmes de notre de recherche.

4.5.2.1. Etape de construction du guide d'entretien

Pour construire notre guide d'entretien, nous sommes partis des objectifs de notre recherche et de l'opérationnalisation des variables pour retenir trois facteurs des pratiques de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en situation de traumatisme. Les pairs, les enseignants et les autres intervenants, tout en passant les difficultés d'apprentissage ou problèmes susceptibles de se produire chez ces derniers et leur capacité interne de construire la résilience. C'est à la base de ces variables que nous avons construit notre guide entretien.

➤ **Guide d'entretien**

Par définition le guide d'entretien est un document qui regroupe l'ensemble de questions à poser ou de thèmes à aborder lors d'une entrevue. Il est structuré selon le type d'entretien que le chercheur souhaite mener (entretien directif, semi-directif ou non directif).

Plus qu'une simple liste d'interrogation, le guide d'entretien a pour but de fournir un cadre général ordonnée à l'entretien. Le présent guide d'entretien est établi dans le but de recueillir les données ou l'information venant de la population de notre étude. Il porte la description de la démarche suivie pour la collecte des informations sur le terrain.

Notons que, le travail de terrain a été effectué en langue française qui est l'une des langues de scolarisation des réfugiés dans leur pays d'origine et en même temps dans leur pays d'accueil.

4.5.3. Cadre de l'entretien

Il faut noter que la notion du cadre est une formation seconde apportée de l'extérieure. Elle est donc une représentation substitutive, prédéfinie (Giiose, 2007). Ce qui distingue fondamentalement le cadre de l'environnement, est le fait que, le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir.

L'entretien s'est déroulé pendant deux jours, vendredi et samedi dès l'aube au sein de l'école. Car ces deux journées ont été respectivement décrétées par l'établissement comme journée verte et journée de salubrité. C'était en effet, le moment propice pour passer ces entretiens sans interrompre les cours ou sans que les sujets ne manquent aux cours.

4.5.4. Prise du rendez-vous

Nous avons organisé nos rendez-vous une semaine avant le début effectif de nos différentes rencontres avec les sujets retenus pour les entretiens. Ceci a pour but de les préparer psychologiquement et aussi de mieux nous outiller. Car nous nous sommes entendus avec les six (06) sujets dès la rencontre pour la passation des entretiens.

4.5.5. Lieu

Les entretiens se sont déroulés dans une salle de classe qui a été bien aménagée, c'est-à-dire dégagée de tout stimulus, propre et aérée répondant aux critères de passation des entretiens cliniques.

4.5.6. La durée des entretiens

La durée des entretiens par sujets était de 35 minutes par cas dont 5 minutes pour la préparation à l'entretien. Soit (03) sujets par jour dans l'intervalle de 7h30 à 10h00.

4.5.7. L'utilisation du téléphone

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

4.5.8. Le déroulement des entretiens

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

- **La phase préparatoire**

Dans cette phase, nous sommes allés déposer l'autorisation de recherche à la direction de l'école et avons eu de cette dernière un avis favorable de rencontrer les sujets et prendre rendez-vous avec eux pour ne pas les surprendre et afin qu'ils donnent des informations fiables. Cette phase s'est produite en une semaine. Il était aussi question de leur présenter le formulaire de consentement et de leur rassurer la confidentialité des entretiens. Au cours de ce processus, il n'était plus question de leur faire comprendre la place et la nécessité des informations qui devraient être recueillies auprès d'eux. Ils ont compris que dans les travaux à partir de cette recherche de mémoire, tout se passerait dans la confidentialité.

- **Le déroulement des entretiens proprement dit**

Il y a eu des séances d'entretiens avec les sujets. Au cours de ces entretiens, il a été noté que tous les (06) sujets étaient disponibles, enthousiastes, attentionnées à participer aux entretiens mais certains étaient un peu complexés et gênés lorsqu'on leur posait des questions sur leur vécu.

Certaines questions ont parfois eu des éléments de réponse : mais chaque fois que l'un d'eux ne saisissait pas bien une question, il/elle demandait qu'on reformule la question et prenait tout son temps avant de répondre.

Il convient ici de noter que, l'observation, et les entretiens semi-directifs que nous avons effectués ont été des techniques de collecte des données qui nous ont permis de recueillir dans une durée de temps assez limitée, un grand nombre d'informations auprès des élèves réfugiés en situation de traumatisme en milieu scolaire.

Quant à l'entretien semi-directif, le thème principal de l'entretien est décomposé en sous-thèmes mais cette dernière laisse la libre expression à la personne interrogée pour chacun de sous-thème.

4.6. Méthode d'analyse des données

Ce titre a pour objectif d'expliquer notre cheminement dans le processus de l'analyse des données recueillies. Il obéit au modèle double entrée car, il présente en premier la constitution des données et, en second, la technique d'analyse utilisée. En effet, l'analyse des données en recherches qualitatives est très importante et c'est le moment le plus crucial puisque c'est dans cette partie que les résultats vont émerger. Ainsi, pour procéder à l'analyse des entrevues que nous avons réalisées, nous avons fait la retranscription intégrale de tous nos enregistrements, dans un premier temps. Après avoir fait la retranscription, nous avons fait un résumé de chaque entrevue. Pour l'analyse des données, nous avons utilisé la méthode qualitative en s'appuyant sur l'idée que l'analyse des données et des résultats procure la qualité d'être intelligibles et interprétables.

4.6.1. La constitution des données de l'étude

La première étape de notre processus d'analyse a d'abord consisté à rassembler toutes les données recueillies susceptibles de répondre à notre question de recherche en lien avec les variables de notre modèle conceptuel. Il s'est agi pour nous d'une période de pré-analyse ayant pour but de vérifier que l'ensemble de nos données forme le corpus de notre recherche ou si l'on veut, l'ensemble du matériel à analyser pour reprendre Deslauriers (1991). Pour Deslauriers en effet, cette étape est celle qui consiste de décontextualiser et à déconstruire les données afin d'obtenir des unités comparables. Notre travail ici englobait la retranscription et la codification des données c'est-à-dire, faire d'abord une transcription exacte des enregistrements audio sur papier pour chaque entrevue (verbatim) en les numérotant, puis, codifier les données en unité de texte. Nous avons veillé à ce que ce travail soit minutieusement élaboré, permettant de rassembler les données des six entrevues que nous avons codifiées en sous-catégories de manière congruentes avec nos variables et suivant les modèles théoriques interprétatifs.

4.6.2. La technique d'analyse des données

Notre recherche repose sur une méthode qualitative compte tenu de ce que dans notre démarche, nous avons des participants en nombre limités. Cette méthode d'analyse permet de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeurs et de complexité, comme les rapports d'entretiens semi-dirigés (Quivy et Campenhoudt, 2006). Cela explique notre choix pour ce type d'analyse de données, ainsi que la volonté de décrire et d'expliquer les relations observées. Ce type d'analyse s'avère en effet pertinent lorsque l'objectif de la recherche est d'expliquer la dynamique des relations.

Par analyse de contenu, l'on peut entendre une méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Pour Berelson (1952), elle se définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». En psychologie et singulièrement en psychologie pathologique et/ou clinique, l'objectif est d'analyser le matériel d'enquête collecté à l'occasion d'observations, d'entretiens de groupe ou d'entretiens individuels : les comportements, les mots, les gestes, ce qui n'est pas dit et qui est sous-entendu.

Bardin (1977), soutient que « *l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications* ». Pour cet auteur, la procédure comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Ensuite, il y a l'intervention d'un chargé d'étude pour utiliser l'instrument d'analyse et décoder ce qui a été dit. Enfin, l'analyse établit le sens du discours. Souvent les difficultés sont de rassembler des informations ambiguës, incomplètes, et contradictoires, d'interpréter les similitudes et les différences entre les répondants et de parvenir à une analyse objective.

4.6.2.1. La grille d'analyse

La grille d'analyse est un instrument qui possède habituellement plusieurs dimensions, chacune permettant d'examiner l'objet de l'analyse sous un aspect différent. La grille d'analyse permet de recueillir des éléments d'information de manière organisée.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, pour analyser nos données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de contenu directe. Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre le sens littéral de la signification de ce qui a été étudié.

Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours de nos répondants.

4.6.2.2. L'analyse de contenu de l'étude

Le choix d'une technique spécifique et le sens de l'interprétation repose à la fois sur la nature du document, les questions qui structurent la recherche ainsi que sur les fondements épistémologiques qui animent le chercheur. Par ailleurs, l'analyse de contenu est une technique de traitement de données préexistantes par recensement, classification et quantification des traits d'un corpus.

Pour ce qui relève de cette étude, nous avons procédé en trois étapes essentielles : la retranscription des données, le codage des informations et le traitement des données.

Avant de commencer l'analyse, la première étape fait l'inventaire des informations recueillies et les met en forme par écrit. Ce texte (appelé verbatim) représente les données brutes de l'enquête. La retranscription organise le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio ou vidéo, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach et Silverstein, 2003).

Les données qualitatives se présentent sous la forme de textes (de mots, phrases, expression du langage, ou d'informations symboliques (gestes, ton de la voix, impressions...)). Elles peuvent correspondre à une retranscription d'une interview, à des notes d'observations sur le terrain, à des documents écrits de nature diverse (récits, compte-rendu, réponses à des questions). Selon les objectifs de l'étude, ces données sont destinées, une fois analysées, à documenter, à décrire et à évaluer en détail une situation, un phénomène ou une décision, à comparer, à mettre en relation et à en expliquer les causes, à prédire les comportements et les facteurs de succès et d'échecs. Dans cette perspective, nous avons retranscrit nos interviews.

4.7. Méthode d'utilisation de références bibliographiques

Tout travail scientifique se base sur la véracité des éléments qui le constituent. Ainsi, ce travail mené est aussi le fruit des gens qui ont travaillé préalablement dans ce sens. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des travaux des différents auteurs que nous les avons cités et paraphrasés. Nous avons utilisé la méthode APA 7th édition.

En définitive, la méthodologie occupe une place de choix dans une recherche qui se veut scientifique. Elle nous a facilité l'examen ou la définition de la population, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, de décrire l'instrument de collecte et d'analyse de données et

parler de sa validation, de définir la méthode et outil d'analyse de données et de définir la norme bibliographique utilisée. Il nous reste à présenter les données recueillies, les analyser et les interpréter.

Chapitre 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Après avoir présenté la problématique de la recherche, le cadre de référence ainsi que la méthodologie, c'est le moment de présenter les résultats de la recherche. L'analyse de la méthodologie qualitative est la phase ultime et la plus ardue de la recherche. Les différentes démarches étant déjà réalisées et décrites dans le chapitre précédent. Il est important maintenant de faire parler nos matériels, c'est-à-dire procéder à une analyse soutenue des entrevues réalisées. Comme l'a souligné Bellot (2001), faire parler le matériel n'est pas que le fruit de la retranscription des données recueillies lors de nos entrevues, mais c'est un processus beaucoup plus complexe qui consiste en un processus de traitement, d'organisation, et de classement.

Pour l'approche qualitative, il s'agit d'un processus de compréhension de la réalité décrite par les adolescents réfugiés scolarisés de la RCA. Ainsi, cette partie vise à présenter les points de vue des six adolescents interviewés dans le cadre de cette étude portant sur l'évaluation de la résilience scolaire chez ces adolescents. L'analyse a porté d'une part sur les difficultés sur le plan scolaire de ces derniers et d'autre part sur les facteurs internes et externes favorisant la résilience scolaire.

5.1. Prise de vue sur six entretiens « types »

Sur le plan de la méthode, tel qu'évoqué dans le chapitre précédent, les restitutions réalisées s'attardent surtout aux réalités objectives des participants, soit les faits, les événements et les conditions de vie. Afin de les personnaliser et de les rendre plus « vivantes », quelques paroles des répondants de l'ordre de la discursivité et de la réflexivité ont été insérées parmi les éléments descriptifs de la trajectoire. Mentionnons enfin que nous avons été soucieux de recomposer fidèlement les histoires à partir de ce qui nous a été raconté (et a été retranscrit intégralement). Par-delà les efforts pour créer un rapport des plus égalitaires lors des rencontres avec les participants, il importe de se remémorer qu'au final, c'est le chercheur qui a le « dernier mot » (Jeffrey 2004); l'intégrité et la transparence sont ainsi deux principes éthiques fondamentaux qui nous ont accompagnée tout au long de cette recherche.

5.1.1. Séraphin

« J'ai 18 ans, en classe de 3^e, je suis arrivé au Tchad le 1^{er} mai 2011.

Dans ma vie, la chose la plus difficile qui m'est arrivée, c'est le déplacement de la RCA au Tchad. Parce qu'en RCA, ils ont tué les gens partout et on a beaucoup souffert en route. Depuis ce temps, nous avons toujours eu des difficultés pour trouver quoi manger, payer l'école et bien d'autres. » Pour ce qui est de bon moment pour moi c'est l'école.

Malgré les difficultés à payer mes droits scolaires, c'est l'école qui me maintient, car j'ai eu quelques aides à l'école comme ACRA, un peu le conseil de APLFT, des certains de mes enseignants et camarades. L'école reste mon seul espoir.

Quand l'enseignant donne le cours, j'écoute ce qu'il dit. J'essaie de rester calme et suivre. S'il nous donne un devoir à traiter, de fois j'oublie ce qu'il nous a dit pendant la leçon mais je réponds souvent. Quand l'enseignant pose une question et que je connais la réponse, je réponds directement, sauf s'il me refuse. Si on ne me fait rien, je ne me fâche pas mais ça me dérange de fois quand quelqu'un fait du mal à mon camarade. Il m'arrive de ne pas faire certaines choses par peur ou par honte qu'on châtie ou m'humilie. Je me sens fatigué à chaque moment et le sommeil me prend de fois en classe.

Moi, je pense que je peux résoudre certains de mes problèmes mais si mon « père » ne me dit pas, je ne peux pas le faire. J'aime mes camarades et les aide aussi. Peut-être qu'on ne m'aime pas, je ne sais. Je n'ai pas trop confiance à moi mais à mon père et l'école. Je ressens les soutiens de certains de mes camarades et certains nous aiment c'est déjà l'essentiel. Oui, avec certains de mes enseignants, je me sens tranquille mais avec d'autres, je suis gêné. Parce qu'il y a ceux qui nous aident en nous demandant doucement d'être calmes et attentifs pour suivre la leçon mais d'autres nous lancent des tons qui nous énervent. En de mes camarades et enseignants, ACRA nous vient en aide avec certaines fournitures scolaires quelque fois et assurer les frais scolaires des filles mais ils viennent rarement nous donner des conseils. Aussi l'APLFT est venait faire la projection du film sur le vivre ensemble et la tolérance. Depuis lors, je n'ai rien vu d'autres. »

5.1.2. Kodjikoto Ferdinand

« J'ai 22 ans. Je fréquente en classe de la 3^e et je suis arrivé au Tchad en 2009.

Dans ma vie là, c'est ma maladie "varicelle" et la mort de ma mère de mon père la seulement qui me font souffrir jusqu'aujourd'hui. Mon père est mort en RCA et ma mère est morte ici au Tchad "Larmes aux yeux". Malgré ma maladie et les difficultés, je compte seulement sur l'école pour m'en sortir. C'est pourquoi malgré mon âge, je suis toujours avec les petits enfants.

Oui, je me concentre quand même à l'école. Quand la leçon est dure, je peux l'oublier et si elle n'est pas dure, je n'oublie pas. Moi j'aime l'histoire et géographie. Si l'enseignant pose la question et que je connais la réponse, je la donne directement. Oui c'est ça "hausse la tête", je peux me fâcher quand on fait mal à quelqu'un. J'ai peur de mes parents. J'ai de fois honte mais je suis obligé de venir à l'école parce que c'est la seule que je compte si non

avec ma maladie, je ne pouvais même pas sortir. Je me sens toujours fatigué, ainsi que le sommeil me dérange de fois en salle.

Oui, c'est moi-même qui fais tout pour moi. Oui, je vais aider les autres si j'ai quelque chose. Je les aime aussi. Non, j'ai besoin de quelqu'un pour résoudre mes problèmes mais il m'en manque de fois.

*Mes camarades me côtoient et m'aident de fois dans certaines circonstances difficiles. Ils m'aiment. Je me sens à l'aise avec mes enseignants. Il y'a ceux qui nous aident en nous demandant à chaque fois que qui n'a pas compris le cours et expliquent la partie incomprise en la répétant. Ici à l'école, en dehors de nos enseignants et camarades, personne n'est venu nous faire quoi que ce soient les animateurs pédagogiques ou assistants psychosociaux. Aussi j'ai quand même reçu les bons conseils de « **mon grand** ». C'est lui que je reste avec lui et aussi ACRA. »*

5.1.3. Maxim

« Je suis âgé de 16 ans en classe de la 4^e, je suis arrivé en 2009.

Pour moi, dans notre vie, il y'a beaucoup des choses qui nous manquent telles que les pertes de nos biens matériels et financiers et aussi la perte des vies humaines surtout quand on était en RCA. Pour ce qui est de bon, je remercie l'Etat tchadien pour avoir nous accueilli en son sein, nous donner les mêmes droits que les siens. Si nous sommes aujourd'hui à l'école, c'est déjà une bonne chose. Car, je pense aussi que l'école est importante pour retransformer notre avenir.

*Il arrive de fois qu'en classe, je ne saisis pas tout ce qui se passe auprès de moi et je suis ailleurs. Ça arrive de fois je trouve certaines questions du devoir comme si cela n'a été évoquée dans la leçon mais après je me rends compte que je l'aie mentionnée dans mon cahier de leçon. J'attends souvent mon tour pour répondre à une question ou je demande d'abord la parole pour répondre "**claquer les doigts**". Quand quelqu'un fait du mal à l'autre ça ne me regarde pas mais avec ce qu'on a vécu là-bas comme guerre je ne veux pas accepter ça. Si par exemple un camarade qui cherche à faire des problèmes, je vais lui demander de laisser tomber. Si j'ai posé un acte mauvais et que l'enseignant contacte ma famille, j'ai peur parce que je ne sais pas ce que ma famille va me faire à cause de cet acte. Je pense que n'importe qui peut avoir honte. Chez moi surtout la tristesse. Je suis souvent triste. Je ne me sens pas souvent fatigue et je reste toujours éveiller aux cours.*

Avec les problèmes, ça demande d'abord des moyens. J'ai besoin du soutien pour les résoudre. Oui, j'aime les autres et si peux, je les aide aussi. Oui, j'ai confiance en moi parce que je sais qu'avec l'école, je ferai quelque dans ma vie.

Avec mes camarades, nous nous collaborons bien surtout les autochtones. Il n'y a pas de différence et on s'aime bien. Oui, nous n'avons pas des problèmes avec nos enseignants. Parce qu'ils dispensent bien les cours. Nos enseignants nous aident dans nos difficultés d'apprentissage parce qu'après chaque leçon, ils nous posent des questions si nous n'avons pas compris et réexpliquent. En dehors de nos camarades et enseignants aucune autre personne ne nous assiste en termes d'apprentissage. »

5.1.4. Salima Ahmat

« Je suis âgée de 17 ans en classe de 4^e. Je suis arrivée au Tchad en 2003.

Dans ma vie, ce sont les difficultés que mes parents et moi éprouvons au Camp de Bélom qui me marquent. Et c'est qui est important pour moi, c'est l'école pour mon avenir et celui de mes parents. »

Non, Je suis toujours calme et je me concentre toujours sur mes travaux scolaires. Je n'oublie pas ce que l'enseignant nous dispense comme cours. Si l'enseignant pose la question à toute la classe, je demande souvent la parole si je connais la réponse. Non, je ne me fâche pas pour de rien. J'aurai peut-être peur que mes parents me menacent après ce coup de fil à cause de mon comportement. En fait, je n'ai pas honte, ni triste à tout moment et moins encore coupable sans avoir fait quelque chose qui pourrait déclencher cela. Je ne ressens pas la fatigue à chaque fois. Sauf si je travaille beaucoup et le sommeil non.

Je ne pense pas être capable de résoudre tous mes problèmes mais je peux faire ce qui est à mon niveau. Oui, j'aime mes camarades et je peux les aider si je peux. J'ai un peu confiance que ça ira un jour.

Mes camarades sont importants pour moi, car ils me soutiennent et m'aident. On se collabore aussi bien. Je suis à l'aise avec mes enseignants. Ils nous aident en nous faisant participer aux cours et expliquent et réexpliquent pour la compréhension de tous les élèves. Hormis nos camarades et enseignants, c'est ACRA et APLFT qui viennent souvent nous donner des conseils de ne pas lâcher l'école pour le bien de notre avenir et celui de nos parents.

5.1.5. Hawa Marvongo

« J'ai 18, en classe de 3^e. Je suis arrivé au Tchad en 2003.

Dans ma vie, c'est le manque du moyen pour notre survie et ma scolarisation qui me marquent, car nous avons quitté la RCA sans nos biens. Pour ce qui est de positif, je pense que l'école pourrait me changer.

J'ai souvent le problème de concentration sur une tâche qu'on me donne. Je me souviens quand même de ce que je retiens. Je réponds parfois directement et d'autres fois, j'attends mon tour ou qu'on me désigne. Je me mets en colère souvent. Non, je n'ai pas peur de quoi ce soit. Je n'ai pas honte mais un peu triste et coupable sans faire quelque chose ou que quelque chose ne m'arrive. Non, je ne me sens trop souvent fatiguée. Je peux avoir sommeil si j'ai mal dormi en nuit.

Je ne suis capable de résoudre moi-même mes problèmes. J'aime mes camarades et on se collabore bien. Je suis confiante à l'école que je fréquente, pour moi non.

Avec mes camarades, certains me soutiennent par des conseils, me prouvent leur amour mais les autres nous discriminent que nous sommes des étrangers. Je suis à l'aise avec certains de mes enseignants parce qu'ils expliquent et réexpliquent bien les cours, nous donnent des bons conseils, mais les autres ne les font pas et sont prêts à nous qualifier de tout. En dehors de nos camarades et enseignants, APLFT et ACRA interviennent de fois pour nous donner des conseils et nous sensibiliser sur l'école. Surtout ACRA apporte aussi son aide financière à nous les filles « réfugiées » du collège. »

5.1.6. Eunice

« J'ai 16 ans, en classe de la 4^e et je suis arrivée au Tchad en 2013.

Dans ma vie, l'évènement de 2013, c'est-à-dire la guerre des "Anti-blaca" et des "Selekka" qui nous a menacé me marque. Pendant les menaces, nous nous sommes dits que si nous restons, nous allons tous mourir parce qu'ils ont déjà tué mon père. Nous avons quitté et avons souffert pendant notre déplacement pour ici au Tchad. Ici, je suis avec ma maman. Je ne pense pas repartir un jour en RCA. Je préfère rester dans la souffrance que de voir les gens mourir comme des bêtes et de surcroît, mon père. Je compte seulement sur l'école.

Je n'arrive pas souvent à me concentrer sur travail donné, de même pendant les cours. J'oublie souvent les notions récentes d'une leçon donnée mais je me rappelle seulement avec les notes prises. De fois je réponds directement à la question posée sans qu'on ne me désigne. Bon, je ne me fâche pas trop. Oui, je dois avoir, même n'importe qui avoir peur après s'être coupable de quelque chose. Je ressens souvent le sentiment de tristesse ou

de culpabilité. La honte, pas trop. De fois, je suis fatiguée, tant tôt, je ne la suis pas. Le sommeil, de même.

Je pense aux soutiens. J'aime les autres comme mes camarades de classe et mes amis de l'église et je peux les aider mais pas ceux qui nous discriminent. Je ne suis pas sûre de moi-même.

Oui, beaucoup de mes camarades me soutiennent, m'aident à résoudre certains problèmes. Mais quelques-uns sont plutôt nuisibles pour nous étrangers. Je suis à l'aise avec certains enseignants parce qu'ils expliquent et réexpliquent les cours pour notre compréhension mais d'autres refusent d'en faire autant et nous qualifient des vauriens. En dehors de nos enseignants, ACRA intervient plus rarement avec les conseils et la sensibilisation sur l'école.

5.2. Analyse des entretiens des participants

5.2.1. Profil sociodémographique des répondants

Afin d'offrir un portrait plus clair de la diversité de notre échantillon, les caractéristiques sociodémographiques des répondants sont présentées et résument les principales dimensions sociodémographiques retenues.

Le tableau 02 dans le chapitre 4 présente six caractéristiques, selon les informations recueillies lors des entrevues, à l'aide du questionnaire sociodémographique. Se situant toutes dans une tranche d'âge de 16 ans à 22 ans, avec deux types de religions dont le christianisme et l'islam.

Les informations recueillies montrent sur notre tableau que les langues de la scolarisation du pays d'origine sont le français et l'anglais. Tandis que qu'au pays d'accueil on note le français et l'arabe.

5.2.2. Sur le récit de vie

Il convient ici de souligner qu'après avoir subi de manière directe ou indirecte un évènement traumatique en occurrence la guerre, ses traces restent pour la plupart gravées dans la tête des survivants. Ainsi ses retombées sont de taille chez ces derniers, mais malgré tout cela, ceux-ci pensent surtout les adolescents qui ont repris le chemin de l'école que celle-ci est l'unique facteur qui peut changer positivement leur avenir et celui de leurs parents.

Cependant, tous nos répondants conviennent que l'école est l'unique espoir de leur vie, mais le fait qu'ils sont manqués de moyens pour payer les scolarisations et de subvenir à d'autres besoins, ainsi la perte de leurs êtres chers sont ces moments marquants dans leurs vies. Illustrons cela avec les discours de **Séraphin** « *Dans ma vie, la chose la plus difficile qui*

m'est arrivée, c'est le déplacement de la RCA au Tchad. Parce qu'en RCA, ils ont tué les gens partout et on a beaucoup souffert en route. Depuis ce temps, nous avons toujours eu des difficultés pour trouver quoi manger, payer l'école et bien d'autres » et celui de **Eunice** qui dit dont nous citons *« dans ma vie, l'évènement de 2013, c'est-à-dire la guerre des 'Anti-blaca' et des 'Selekka' qui nous a menacé me marque. Pendant les menaces, nous nous sommes dits que si nous restons, nous allons tous mourir parce qu'ils ont déjà tué mon père. Nous avons quitté et avons souffert pendant notre déplacement pour ici au Tchad. Ici, je suis avec ma maman. Je ne pense pas repartir un jour en RCA. Je préfère rester dans la souffrance que de voir les gens mourir comme des bêtes et de surcroît, mon père »*.

5.2.3. Sur les difficultés d'apprentissage liées aux traumatismes

Après avoir vécu les évènements traumatisants, ceux-ci laissent des conséquences tant sur le plan physique que psychique dont l'apprentissage n'est pas en marge. Notons ici quelques difficultés d'apprentissages liées au traumatisme en milieu scolaire.

➤ **L'incapacité à se concentrer**

En situation d'enseignement/apprentissage, certains sujets ayant vécu le traumatisme ou un évènement traumatique ont l'incapacité à se concentrer pleinement sur une tâche scolaire donnée. C'est le cas de **Maxim** qui déclare qu'*« il arrive de fois qu'en classe, je ne saisis pas tout ce qui se passe auprès de moi et je suis ailleurs »*, Ainsi **Eunice** réaffirme que *« je n'arrive pas souvent à me concentrer sur un travail donné, de même pendant les cours »*. **Hawa Marvongo** de poursuivre affirme qu'*« elle a souvent le problème de concentration sur une tâche donnée »*.

Pour d'autres sujets, en ayant vécu les évènements traumatisants, réussissent à se concentrer sur les tâches scolaires données, comme le cas de **Séraphin** qui dit *« Quand l'enseignant donne le cours, j'écoute ce qu'il dit. J'essaie de rester calme et suivre »*.

➤ **Les difficultés à se souvenir**

Nous nous rendons compte à l'évidence que la plupart des personnes ayant vécu des évènements traumatisant ont souvent le trouble du mémoire dû aux retombées de cet évènement. Ipso facto, cela devient un problème chez les adolescents en situation d'apprentissage. Par ricochet, les difficultés à se souvenir d'informations récentes en termes de leçon donnée, comme le soulignent **Maxim** *« Ça arrive de fois je trouve certaines questions du devoir comme si cela n'a été évoquée dans la leçon mais après je me rends compte que je l'aie mentionnée dans mon cahier de leçon »* et d'autres disent qu'une leçon difficile n'est pas facile à retenir, et ont jusqu'à la préférence des matières qu'ils retiennent ou

qu'ils se souviennent au détriment des autres. Le discours de **Kodjigoto** en est une illustration « *Quand la leçon est dure, je peux l'oublier et si ce n'est pas dure, je n'oublie pas. Moi j'aime l'histoire et géographie* ». D'autres n'ont pas ce problème, comme **Salima Ahmat** qui dit « *Non, je n'oublie pas ce que l'enseignant nous dispense comme cours* ».

➤ **Les difficultés à contrôler ses réactions**

Notons ici aussi que les élèves adolescents réfugiés en milieu scolaire font l'objet d'agitation. N'arrivant parfois pas à contrôler leur réaction. Pour ne dire la maîtrise du soi. Et donc, en situation d'enseignement/apprentissage, tel comportement se produit chez ces derniers (beaucoup n'attendent pas leur tour pour répondre à une question posée pour la classe). Comme nous pouvons illustrer avec la réponse de **Séraphin** « *Oui. Quand l'enseignant pose une question et que je connais la réponse, je réponds directement, sauf s'il me refuse.* » Dans la même conception, **Kodjigoto** dit « *Si je connais la réponse, je la donne directement* ».

Par contre d'autres adolescents n'ont pas ces problèmes, comme nous le dit, Salima que « *Si l'enseignant pose la question à toute la classe, je demande souvent la parole si je connais.* » A cela, **Maxime** ajoute « *J'attends souvent mon tour pour répondre à une question ou je demande d'abord la parole pour répondre* ».

Il y a aussi ceux qui, parfois se laissent emporter et d'autres fois, ils se maîtrisent, comme le soulignent **Hawa Marvongo** « *Je réponds parfois directement et d'autres fois, j'attends mon tour ou qu'on me désigne* » et **Eunice** « *De fois je réponds directement* ».

➤ **L'expression de colère**

Comme les autres difficultés, certains élèves réfugiés ont l'air neveux même s'ils se battent pour essayer de corriger cela, et, ceci se démontre par les propos de **Hawa Marvongo** « *Oui, je me mets en en colère souvent* » et de **Kodjigoto** « *Oui c'est ça « hausse la tête ». Je peux me fâcher quand on fait mal à quelqu'un.* » A cela, **Séraphin** ajoute que « *Si on ne me fait rien, je ne me fâche pas mais ça me dérange de fois quand quelqu'un fait du mal à mon camarade* ».

Certains malgré qu'ils soient de victimes des événements traumatiques arrivent de fois à maîtriser leurs émotions, notamment la colère. Comme nous témoigne le cas de **Salima Ahmat** qui dit « *Non, je ne me fâche pas pour de rien* ».

➤ **La peur**

Comme les autres émotions, la peur vit en majorités chez les élèves réfugiés ayant vécu directement à l'indirectement l'évènement traumatisant. Cette peur s'explique du fait que ceux-ci se disent craintifs au châtement au corporel. Citons ici **Eunice** qui dit avoir peur, quand un enseignant contacte sa famille sur un acte qu'elle a commis à l'école « *Oui, je dois avoir peur, même n'importe qui peut avoir peur* ». Ainsi **Salima** renchérit sa camarade Eunice que « *J'aurai peut-être peur que mes parents me menaceront après ce coup de fil à cause de mon comportement* ».

Sur les six enquêtés, seule Hawa Marvongo dit n'avoir pas peur au cas même si l'enseignant contacte sa famille. Cela traduit que celle-ci prône le dialogue qu'elle tiendra à ses parents pour leur expliquer pourquoi elle s'est retrouvée dans cette situation qui l'amène à poser cet acte ou qu'elle va s'excuser auprès de ses parents « *Non, je n'ai pas peur* ».

➤ **L'expression de tristesse, culpabilité ou de honte**

Le sentiment de culpabilité de la tristesse ou de la honte se rejoint aux autres difficultés chez les élèves réfugiés en situation de traumatisme qui les manifestent distinctement et ce sentiment les empêchant de fois à exécuter certaines tâches scolaires, comme témoignent **Séraphin** « *Je n'ai pas honte mais de fois il m'arrive de ne pas faire certaines choses par peur ou par honte.* » et **Hawa Marvongo** « *Je n'ai pas honte mais un peu triste et coupable sans faire quelque chose ou que quelque chose ne m'arrive.* », ainsi **Kodjigoto** ajoute « *J'ai de fois honte mais je suis obligé de venir à l'école parce que c'est la seule chose que je compte si non avec ma maladie, je ne pouvais même pas sortir* ».

Il y a aussi ceux d'entre eux qui se disent qu'ils surpassent souvent ce sentiment et qu'ils ne font pas montre, comme nous le dit seule **Salima Ahmat** sur l'ensemble de nos enquêtés « *En fait, je n'ai pas honte, ni triste à tout moment et moins encore coupable sans avoir fait quelque chose qui pourrait déclencher cela* ».

➤ **La fatigue ou sommeil**

Au plan physique, les personnes en situation du traumatisme sont souvent confrontées aux troubles du rythme biologique entre autres la fatigue et/ou le sommeil qui se retrouvent plus chez les élèves en situation d'apprentissage et qui jouent sur leur progrès ou rendement scolaire. A cet effet, certains sujets disent avoir ce trouble du rythme biologique qu'on peut citer ici **Séraphin** « *Je me sens fatigué à chaque moment et je me sommeille de fois en salle de classe* » et **Eunice** « *De fois, je suis fatiguée, tant tôt, je ne la suis pas et le sommeil de*

même. » De plus **Kodjigoto** dit « *Oui, je suis toujours fatigué et le sommeil me dérange de fois en classe* ».

Il y a aussi ceux contrairement aux autres disent qu'ils ne se sentent pas fatiguer ni sommeil sauf s'ils ont beaucoup travaillé en prélude, comme le cas de Salima Ahmat qui dit « *Non, je ne ressens pas la fatigue à chaque fois. Sauf si je travaille beaucoup et le sommeil non plus* » et **Maxime** qui à son tour dit « *Non, je ne me sens pas souvent fatigué et je reste éveiller aux cours.* ».

5.2.4. Sur l'évaluation de la résilience individuelle

Comme rappel, la résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. Cette capacité se caractérise chez les élèves adolescents réfugiés en situation de traumatisme par les habiletés personnelles (autonomie) de résolution de problèmes, l'empathie, l'altruisme et l'estime de soi.

➤ **Les habiletés personnelles**

Comme toute personne en situation de traumatisme, les élèves réfugiés font face à des situations d'apprentissage, en plus de revers qu'ils ont.

Pour nos enquêtés, certains confirment qu'ils ont ces habiletés de résoudre certains problèmes mais leur désir du soutien pour faciliter ces aptitude reste clair, comme le dit **Séraphin** « *Moi, je pense que je peux résoudre certains problèmes* ». D'autres aussi ont besoin du soutien mais en manque, ils s'évertuent de faire. Le discours de **Kodjigoto** en illustre « *Oui, c'est moi-même qui fais tout pour moi* ».

Pour la grande majorité de répondants, ils ont besoin du soutien multiforme (moral, financier, affectif) pour résoudre les problèmes auxquels ils font face. L'on cite les réponses de **Maxime** qui dit « *Avec les problèmes, ça demande d'abord des moyens. J'ai besoin du soutien pour les résoudre* ». Et **Salima Mahamat** « *Je ne pense pas être capable de résoudre mes problèmes* » Ainsi que **Hawa Marvongo** qui dit à son tour « *Je ne suis pas capable de résoudre moi-même mes problèmes* ».

➤ **L'empathie et l'altruisme**

Les forces internes de la personne pour faire face à des adversités sont aussi l'altruisme et l'empathie. Les élèves réfugiés et surtout les adolescents sont ceux qui sont vers un stade du développement qui se traduit par la recherche de l'amitié. En effet, selon nos

analyses la grande majorité témoigne le sens de l'empathie et de l'altruisme dans leurs discours comme, **Maxime** qui dit « *Oui, j'aime mes camarades et si je peux, je les aide aussi* » et **Hawa Marvongo** « *J'aime mes camarades et on se collabore bien* ».

Pour d'autres, ils sont prêts à aimer et aider les autres mais ils sont réticents à ceux qui les discriminent ou ils supposent peut-être qu'on ne les aime pas « *J'aime les autres et je peux les aider mais pas celui ou celle qui nous discrimine* » dit **Eunice** et Séraphin « *J'aime mes camarades et les aide aussi. Peut-être qu'on ne m'aime pas, je ne sais* ».

➤ **L'estime de soi**

Au plan individuel, l'estime de soi est essentielle pour faire aider la personne à faire face aux problèmes et/ou difficultés qu'il rencontre. Chez les sujets enquêtés, certains ont confiance eux-mêmes mais mettent beaucoup l'accent sur l'école que c'est cette dernière qui leur permettra de résoudre tous leurs problèmes, comme le dit **Maxime** « *Oui, j'ai confiance en moi parce que je sais qu'avec l'école, je ferai quelque chose dans ma vie* ».

D'autres n'ont pas confiance en eux mais pense plutôt à leur famille et l'école pour développer cette confiance, « *Non, je n'ai pas confiance en moi mais à mon père et l'école* » dit **Séraphin**. Ainsi **Hawa Marvongo** et **Eunice** déclarent respectivement et dans les mêmes ordres d'idées que « *Je suis confiante à l'école que je fréquente, pour moi non* », « *Non, je ne suis pas sûre de moi-même* ».

5.2.5. Sur l'évaluation de la résilience scolaire

Selon nos analyses auprès de nos enquêtés qui sont les élèves adolescents réfugiés en situation de traumatisme, l'école leurs offre une riche palette de ressources défensives et de possibilités de développer des supports protecteurs. Ces facteurs de protection sont basés notamment sur les liens amicaux noués avec les pairs, des contacts positifs avec les enseignants et même les administrateurs (responsables de l'établissement) ou tout simplement les intervenants qui peuvent être les organismes humanitaires en charge de l'éducation. En effet, trois facteurs de protection ou facteurs favorisant la résilience chez les enquêtés en milieu scolaire, notamment les pairs, les enseignants et les autres intervenants. En même temps, ces facteurs peuvent constituer un frein pour le développement de la résilience s'ils n'agissent dans le bon sens.

➤ **Les pairs (camarades)**

Pour la grande partie de nos répondants, les pairs c'est-à-dire leurs camarades élèves de l'école sont importants dans leur adaption et réussite scolaire, pour ne parler de la

résilience scolaire en tant que résultat, à travers l'amour, le soutien, la collaboration et l'aide que ce soit financière ou morale que ces derniers leur procurent dans des situations difficiles ou des bons moments. Les réponses de **Maxime** « *Avec mes camarades, nous nous collaborons bien surtout les autochtones. Il n'y a pas de différence et on s'aime bien* », de **Salima Ahmat** « *Oui, mes camarades sont importants pour moi, car ils me soutiennent et m'aident. On se collabore aussi bien* » et de **Kodjigoto** « *Oui, mes camarades me côtoient et m'aident de fois dans certaines circonstances difficiles. Ils m'aiment* » sont une illustration.

Pour certains, bien qu'ils sont aimés, soutenus par certains de leurs camarades et entretiennent avec ceux-ci des bonnes relations ainsi que la collaboration mais, comme c'est un ensemble, il y a d'autres camarades qui les discriminent en leur traitant des étrangers. Toutefois, ils se sentent en général ou essentiellement soutenus, comme le dit **Séraphin** « *Non, je ne sens pas trop le soutien de mes camarades, quelques-uns oui. Oui certains nous aiment c'est déjà l'essentiel* » et **Marvongo Ahmat** « *Avec mes camarades, certains me soutiennent par des conseils, me prouvent leur amour mais les autres nous discriminent que nous sommes des étrangers* », ainsi **Eunice** termine dans les mêmes sillages en disant que « *Oui, beaucoup de mes camarades me soutiennent, m'aident à résoudre certains problèmes. Mais quelques-uns sont plutôt nuisibles pour nous (élèves réfugiés)* ».

➤ **Les enseignants**

En milieu scolaire, les enseignants sont les premiers responsables de la construction de la résilience, car ce sont eux là, en dehors de leur rôle des éducateurs, jouent en même temps le rôle de prototype pour les élèves. Pour ce faire, ils doivent connaître les besoins et chercher à identifier les problèmes de leurs apprenants afin d'agir à bon escient ou de pouvoir apporter leur aide élèves ayant des difficultés.

En effet, selon certains de nos enquêtés, ils sont à l'aise avec leurs enseignants, car ceux-ci leur aide, hormis la dispensation de cours en leur donnant des conseils et leur aident dans résolution de leurs difficultés d'apprentissage. L'on cite **Maxime** « *Oui, nous n'avons pas des problèmes avec nos enseignants. Parce qu'ils dispensent bien les cours. Nos enseignants nous aident dans nos difficultés d'apprentissage parce qu'après chaque leçon, ils nous posent des questions si nous n'avons pas compris et réexpliquent* » et **Salima** « *Je suis à l'aise avec certains de mes enseignants parce qu'ils expliquent et réexpliquent bien les cours, nous donnent des bons conseils, mais les autres ne les font pas et sont prêts à nous qualifier de tout* ».

Pour d'autres enquêtés, bien que les enseignants leur soient importants, certains les mettent mal à l'aise, comme témoignent **Séraphin** « *Oui, avec certains, je me sens tranquille avec d'autres, je suis gêné. Parce qu'il y a ceux qui nous aident en nous demandant d'être calmes et attentifs pour suivre la leçon mais d'autres nous lancent des tons qui nous énervent* » et **Hawa Marvongo** « *Je suis à l'aise avec certains de mes enseignants parce qu'ils expliquent et réexpliquent bien les cours, nous donnent des bons conseils, mais les autres ne les font pas et sont prêts à nous qualifier de tout* ». Ainsi, **Eunice** ajoute significativement que « *Je suis à l'aise avec certains enseignants parce qu'ils expliquent et réexpliquent les cours pour notre compréhension mais d'autres refusent d'en faire autant et nous qualifient des vauriens* ».

➤ **Les autres intervenants**

En notant que l'environnement psychosocial fait partie des facteurs de la résilience. En milieu scolaire, les autres intervenants en dehors des pairs et enseignants tels que les animateurs pédagogiques, les Organisations humanitaires intervenant dans le domaine de l'éducation, les psychologues scolaires ou tout autre personnel au sein de l'établissement sont un complément pour la construction de la résilience chez les élèves en situation de traumatisme.

Selon nos analyses sur les discours de nos enquêtés, en dehors de leurs pairs et leurs enseignants quelques peu interviennent sur le plan éducatif. Sauf, certaines organisations humanitaires interviennent partiellement sur les plans financier et matériel, mais elles ne sont pas actives sur l'aspect éducatif alors qu'elles ont des missions assignées sur ce domaine. **Séraphin** en dit « *Oui, par exemple ACRA nous vient en aide avec certaines fournitures scolaires quelque fois et assurer les frais scolaires des filles mais ils viennent rarement nous donner des conseils. Aussi l'APLFT est venu faire la projection du film sur le vivre ensemble et la tolérance. Depuis lors, je n'ai rien vu d'autres* ». Ainsi **Eunice** ajoute « *En dehors de nos enseignants, ACRA intervient plus rarement avec les conseils et la sensibilisation sur l'école* ».

Les animateurs pédagogiques, les psychologues scolaires qui sont sensés aider les enseignants en les recyclant sur l'intervention dans une école en milieu déporté ou encore intervenir directement auprès des élèves en les aidant à surmonter leurs difficultés sont inexistant d'après nos répondants, **Kodjikoto** « *Ici à l'école, en dehors de nos enseignants, personne n'est venu nous faire quoi que ce soient les animateurs pédagogiques ou assistants psychosociaux* ».

Après avoir présenté et analysé les résultats de différents discours de nos répondants sur tous les items de notre recherche, place à l'interprétation et discussions desdits résultats, ainsi que les perspectives.

Chapitre 6 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES

Dans ce chapitre de notre travail, il est question de l'interprétation des résultats obtenus, présentés et analysés dans le précédent chapitre, de les discuter et enfin de faire quelques suggestions ainsi que les perspectives pour une ouverture des nouvelles voies pour les stratégies d'intervention ou d'aide permettent aux élèves en situation de traumatisme de réussir à l'école malgré les revers qu'ils ont vécus.

6.1. Interprétation des résultats

6.1.1. Synthèse générale des récits de nos répondants

La guerre de la RCA et les traitements atroces de cette guerre conduisant à des pertes matérielle financière et humaine, ainsi à la déstabilisation psychologique des survivants qui se sont vus obligés de quitter la RCA pour se trouver refuge au Tchad. Les expériences pré, péri et post-migratoire sont des moments difficiles de ces derniers. L'adaptation socio-scolaire des adolescents réfugiés scolarisés n'est pas chose facile, car, ceux-ci vivent une période particulière de la vie caractérisée par la crise d'adolescence et la recherche de l'identité.

De façon générale, les élèves réfugiés en situation de traumatisme, en occurrence les adolescents sont confrontés aux problèmes ou à des difficultés d'apprentissage qui sont liés aux revers traumatiques qu'ils ont vécus ou qu'ils étaient témoins ou encore qu'ils étaient informés de leurs parents.

En effet, la perception du danger affecte le fonctionnement cognitif des êtres humains. Les systèmes de neurorégulation qui aident les humains à digérer le stress tout au long de leur vie sont extrêmement impressionnables au cours de leur développement. Les traumatismes chez les adolescents peuvent affecter les différentes parties de leur cerveau chacune responsable d'une activité ou des activités, (Burke Harris, 2014, 15 sept.).

Les difficultés et les problèmes d'apprentissage liés au traumatisme auxquels les sujets sont exposés sont l'incapacité à se concentrer pleinement sur une tâche scolaire ; les difficultés à se souvenir d'informations récentes ; les difficultés à contrôler ses réactions ; l'expression de colère ; la peur ; la tristesse ; la honte ; la culpabilité ; la fatigue ; le sommeil.

Mais ceux-ci vivent ces difficultés de façon indifférente. Car certains arrivent à vite composer avec ces difficultés et les en passent en mettant en exergue ou en développant leurs mécanismes de défense. D'autres, ont besoin du temps, en plus de soutien de l'environnement psychosocial qui peut être les pairs, les enseignants ou les autres intervenants en milieu

scolaire pour les surmonter. Ceci nous fait référence à la différence interindividuelle et intra individuelle.

Les discours des répondants prouvent que ceux-ci ont besoins de soutiens, d'aides et de conseils des pairs, des enseignants et des autres intervenants au sein de l'école afin de les aider à développer les habiletés leur permettant de faire face à ces difficultés ou d'en passer.

Cependant, la collaboration, l'amour, le soutien et l'aide de la population hôte est inconditionnelle dans ce processus. Mais, le comportement et le traitement discriminatif de certains camarades les enfoncent davantage dans les difficultés.

Les enseignants aident les élèves en situation de traumatisme à faire face aux difficultés qu'ils vivent en connaissant les problèmes et besoins de chaque élèves afin d'intervenir convenablement. Cependant, ils doivent connaître leurs apprenants dans leur singularité, leurs problèmes et leurs besoins, puis organiser les activités leurs permettant de résoudre ces problèmes. Jusqu'à preuve du contraire, certains enseignants par manque de connaissances sur l'impact du traumatisme sur l'apprentissage, n'arrivent pas à comprendre les sources de problèmes de ces apprenants mais les qualifient des idiots ou les blessent dans certaines façons de faire. Alors que l'école est pour ces sujets, leur dernier espoir et la première personne qui pourrait aider ceux-ci à l'école est l'enseignant.

Les animateurs pédagogiques ou encore les psychologues scolaires sont ceux qui devraient aider ces élèves via le recyclage des enseignants sur la question du traumatisme, son impact sur l'apprentissage et les stratégies de résolution sont pratiquement absents, laissant les enseignants à se débrouiller seuls, parmi lesquels, certaines n'ont même pas suivi une formation pour être enseignants.

De même que les Organisations humanitaires mandatées sur la question de l'éducation ne sont pas fréquentes auprès des écoles pour pallier à ces problèmes. Alors sur les papiers elles sont aussi responsables ou se disent toutes prêtes de cette question de l'éducation. Par exemple ACRA à travers son volet éducation et la protection de la petite enfance gère un grand projet sur le volet éducation mais le terrain ne se passe pas comme il se doit. Et, l'APLFT qui est chargé des conseils et des orientations psychosociaux en milieu scolaire se fait rare dans cet établissement.

6.2. Interprétation des résultats par rapport aux hypothèses

Nos différentes hypothèses de recherche nous ont conduit tour à tour à comprendre que les adolescents réfugiés scolarisés éprouvent des difficultés ou des problèmes

d'apprentissage qui nécessitent le soutien, l'aide ou l'intervention des pairs, des enseignants ou d'autres intervenants au sein de l'établissement afin de faire face.

6.2.1. Interprétation des résultats par rapport à l'hypothèse de recherche 1

Nos résultats selon la première hypothèse de notre recherche rejoignent l'idée Siebert et Pollheimer-Pühringer, (2016) qu'après avoir vécu ou était témoin d'un événement traumatisant, les survivants en occurrence les élèves présentent d'une manière ou d'une autre les difficultés d'apprentissage qui découlent de ces revers vécus.

En effet, selon ces résultats, on peut comprendre que les adolescents réfugiés en situation de traumatisme en milieu scolaire présentent variablement les difficultés et/ou problèmes d'apprentissages qui sont :

- ☞ l'incapacité à se concentrer sur une tâche scolaire donnée ;
- ☞ les difficultés à se souvenir d'informations récentes lors d'une leçon d'évaluation ;
- ☞ les difficultés à contrôler ses réactions ;
- ☞ l'expression de colère, la peur de recevoir un châtement corporel ;
- ☞ l'expression de tristesse, de culpabilité ou de honte ;
- ☞ la fatigue, le sommeil.

6.2.2. Interprétation des résultats par rapport à l'hypothèse de recherche 2

Pour rappel, la résilience est définie comme un ensemble des processus qui consiste pour un individu à surmonter un traumatisme ou une difficulté afin de se reconstruire. Ces processus reposent sur la capacité ou les forces internes de l'individu qui sont les habiletés individuelles (autonomie), l'estime de soi, l'empathie, et l'altruisme.

Les résultats de notre recherche nous démontrent que les élèves adolescents réfugiés en situation de traumatisme disposent de ces forces internes mais ceux-ci restent faibles quant au développement de ces capacités. En effet, ils ont besoin de l'aide, du renforcement de l'entourage ou de l'autre pour se reconstruire.

Cela se démontre aussi du fait que ces sujets sont sensibles à l'empathie et à l'altruisme mais loin de la confiance en soi et de l'autonomie.

6.2.3. Interprétation des résultats par rapport à l'hypothèse de recherche 3

Dans le cadre de notre recherche, cette hypothèse se base sur les facteurs externes au sein de l'établissement scolaire qui favorisent chez les élèves adolescents réfugiés à se reconstruire ou surmonter les adversités. En effet, elle représente pour les réfugiés la normalité, la stabilité et l'avenir meilleur. Dans ce sens, l'école est le lieu naturel et

privilegiés pour leur assurer ces services, participer à leur développement global et promouvoir leur santé mentale.

De plus, après tant d'expériences de violences, d'adversité et de pertes, elle représente pour eux, la vie par le climat sécurisant et les opportunités de socialisation qu'elle propose.

L'entourage, y compris les collectivités à petite ou grande échelle, influe grandement sur la capacité de résilience des individus. La résilience est conçue aujourd'hui comme le produit d'une interaction entre l'individu et son entourage. D'abord, nous savons que la présence et la qualité des liens affectifs et de l'attachement jouent un rôle crucial à cet égard. Nous savons également que les collectivités pairs-enseignants peuvent agir comme facteur de protection et favoriser la résilience à la fois des individus et des groupes (élèves). Mais attention, les collectivités peuvent également être un facteur de risque et compromettre, miner ou détruire cette résilience. Il est possible d'agir sur les différentes collectivités de manière à améliorer leur propre résilience ainsi que celle des personnes qui les constituent. La santé des individus contribue à la santé des sociétés et vice versa, (Sirois, 2019).

6.3. Interprétation des résultats par rapport aux liens qui existe entre les hypothèses et la théorie

Notre première hypothèse présente l'idée selon laquelle, les élèves adolescents réfugiés centrafricains en situation de traumatisme se confrontent à des difficultés d'apprentissage qui jouent sur leur réussite scolaire.

La théorie psychoéducative met l'accent en premier lieu sur les difficultés des éduqués, c'est-à-dire que les éducateurs doivent avant tout repérer les problèmes, les difficultés qui se présentent chez ces derniers.

La seconde hypothèse de notre recherche présente quant-elle les forces internes des adolescents réfugiés centrafricains leur permettant en milieu scolaire de s'adapter ou de réussir scolairement malgré les adversités ou les difficultés qu'ils sont victimes.

La théorie évoquée dans notre recherche stipule qu'après la connaissance des problèmes ou des difficultés des éduqués, les éducateurs doivent connaître leurs points forts et les points faibles, afin d'adapter leurs stratégies d'enseignement en fonction des points forts des éduqués leur permettant de mieux se développer.

Notre dernière hypothèse se repose sur les facteurs externes en milieu scolaire que sont les pairs, les enseignants et les autres intervenants. Ces facteurs doivent à chacun à son niveau de contribuer à la fortification ou au développement des forces internes de ces élèves adolescents réfugiés.

Dans ce sillage, la théorie psychoéducative inclue la remédiation systémique, qu'il y ait l'interaction entre les systèmes qui agissent l'un à l'autre sur le sujet. Ici, ces systèmes sont les élèves, les enseignants et les autres intervenants.

La figure ci-après de la conception écosystémique de la résilience représente l'influence de chaque facteur sur ceux et celui qu'il entoure, contribuant chacun au développement des forces internes du sujet/élève en situation de traumatisme afin de faire face aux adversités ou aux difficultés dans une situation d'enseignement/apprentissage sociale pour sa réussite scolaire et/ou intégration scolaire.

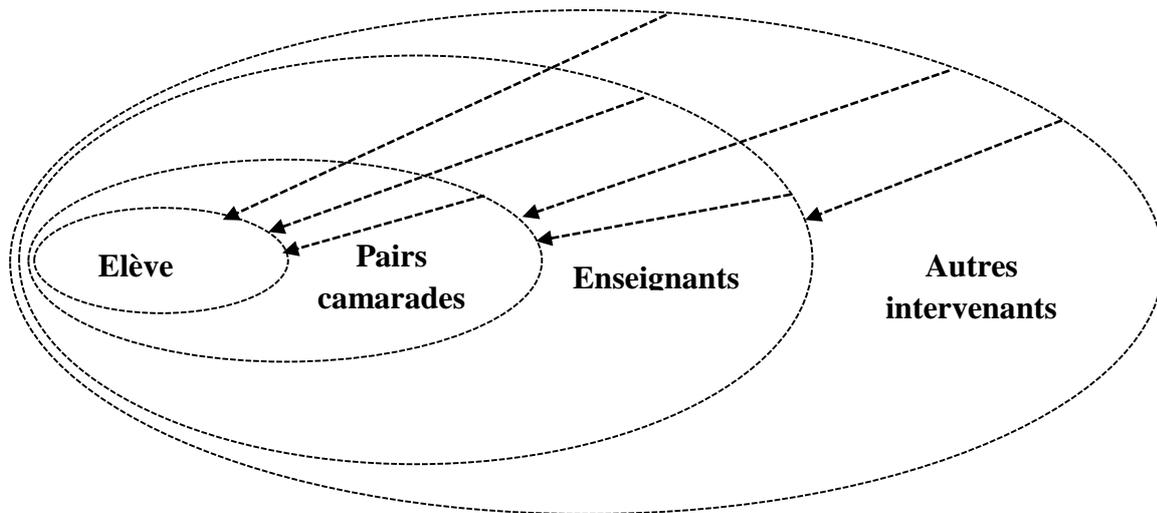


Figure 2 : Conception écosystémique de la résilience ajustée en milieu scolaire

6.4. Discussion

A l'école, lieu d'apprentissage et de socialisation, la rencontre avec des élèves ou adultes dont l'appartenance religieuse ou politique est différente, peuvent générer des réactions d'opposition, de refus d'apprendre, de conflit, de violence avec un comportement souvent agressif. La reprise de la scolarisation dans une ambiance de guerre peut entraîner des troubles psychosomatiques divers. L'école et ses attentes, les conditions de scolarisation parfois inadaptées à la situation de l'enfant « de guerre » accroissent le malaise de celui-ci qui doit effacer de sa mémoire toutes les horreurs de la guerre et de s'adapter sans y avoir été « aidé » comme tout autre enfant de son âge qui n'a pas connu la guerre avec tous ses aspects de violence et de terreur.

De plus, leurs parents, s'occupant de bien d'autres choses : la reconstruction, les problèmes économiques, des proches (blessés ou malades), le deuil... et avec un niveau d'éducation bas, ne pourront pas les aider. L'enfant tiraillé entre ce qu'il a vécu et les soucis que vivent ses parents peut souffrir d'un manque de concentration et de vigilance en classe ce

qui peut aussi le fragiliser et l'exposer à l'échec et à d'autres facteurs de risques qui peuvent engendrer chez lui une expérience scolaire difficile, anxiogène, qui s'ajoutant à sa situation et à son vécu, devient alors source de déstabilisation. « Rien d'étonnant que les élèves qui connaissent toutes ces difficultés initiales et réussissent sur le plan scolaire soient qualifiés de résilients et retiennent l'attention des chercheurs », (Bouteyere, 2004).

Gibello (1988), l'école peut être envisagée comme un lieu contenant qui permet de continuer à penser, à organiser les contenus de pensée. L'école peut permettre de contenir, au sens où elle procure au sujet, une enveloppe psychique contenant qui va lui permettre une reconstruction et une revalorisation narcissique. Les tuteurs de résilience rencontrés à l'école deviennent des modèles identificatoires qui aident à cette construction psychique de l'enfant. Souvent ces personnes ressources, ignorent le rôle qu'elles ont à jouer dans le processus de résilience d'un enfant qu'elles ont côtoyé. Face à des situations traumatiques alors que l'enfant passe la majorité de son temps à l'école, la question est alors de savoir quels sont les moyens et les projets mis en place par l'école qui lui permettent l'élaboration mentale du traumatisme et lui favorisent la résilience.

Ces enfants sont considérés comme des élèves cumulant les facteurs de risques, facteurs défavorables à la réussite scolaire et pourtant un bon nombre réussissent particulièrement bien à l'école : suivi du programme, vie de groupe... Qu'est ce qui permet à ces « enfants considérés traumatisés ou à risque » de tirer profit de leur scolarité, intellectuellement et affectivement et d'expliquer leur épanouissement dans le milieu scolaire. Comme nous l'avons signalé, la guerre est un facteur de risque très important vu qu'elle peut fragiliser le sujet en bouleversant ses valeurs et ses repères concernant l'homme, la paix, le respect, l'autorité... De plus les conditions de vie pendant et après la guerre sont très souvent précaires et sources de stress et d'angoisse pour toute la famille.

Pour ce faire, les enseignants doivent faire la connaissance de leurs apprenants, c'est-à-dire leurs problèmes, et leurs besoins afin de répondre afin d'organiser un climat éducatif favorable permettant à chacun de se sentir à l'aise, et impliqué dans la situation d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, Jean Jacques Rousseau dans son célèbre Livre *Emile ou de l'éducation* (1972) recommande aux enseignants que « commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point ».

6.5. Difficultés rencontrées

Tout travail de recherche scientifique, peut se confronter à des difficultés qui peuvent être plus ou moins énormes lors du déroulement de la recherche. Comme tout chercheur, nous avons été confrontés aux difficultés financières et documentaires.

6.5.1. Les difficultés financières

C'est le problème que connaît un travail de recherche. On ne peut commencer une étude sur un fait, si on ne possède pas assez de moyens facilitant notre travail. Les descentes sur le terrain, qui avec une longue distance qui coûte une énorme somme d'argent pour les frais de transport. Ainsi, la consultation des sites, achat des journaux, des ouvrages, impression et photocopie demandant exagérément une grosse somme d'argent ont été des impasses financières auxquelles nous avons été confrontés.

6.5.2. Les difficultés documentaires

Parlant des difficultés liées à la documentation, nous évoquons sans doute l'insuffisance et les raretés des documents tels que : revues, articles, ouvrages, etc. surtout, le manque des documents appropriés en contexte tchadien.

6.6. Les suggestions

Compte tenu de nos résultats auxquels nous sommes parvenus, il convient ici de donner quelques suggestions pour améliorer les conditions susceptibles qui permettront aux élèves adolescents réfugiés centrafricains en situation de traumatisme se trouvant au Collège Mixte de Belom de réussir au mieux leur scolarité malgré les difficultés dues aux revers qu'ils ont vécus. En effet, nous avons pensé :

6.6.1. A l'Etat

L'Etat est le premier acteur responsable de l'éducation des populations. En tant que signataire des instruments juridiques internationaux, il se doit de respecter à la lettre les droits à l'éducation accordés aux réfugiés sous toutes ses formes. Il doit en effet :

- Intégrer et affecter les psychologues scolaires ou les éducateurs spécialisés dans les écoles en milieu déporté afin d'aider les enseignants à mieux intervenir aux près des élèves et en même temps d'aider directement tout élève en situation de détresse ;
- Renforcer les organisations humanitaires mandatées pour la question de l'éducation de mieux prendre en charge cet aspect concernant les stratégies pour aider les élèves en situation de traumatisme ;
- Insister sur les suivis réguliers dans les écoles en milieu défavorisé ou déporté ;

- Définir un programme adapté prenant en compte l'éducation à la culture, la cohésion sociale en milieu scolaire. Ainsi, prévoir un recyclage pour les enseignants intervenant dans les écoles des réfugiés, n'ayant aucune connaissance des bases sur la notion de traumatisme chez les élèves.

6.6.2. Aux organisations humanitaires

Auprès de l'Etat, les organisations internationales ou nationales humanitaires jouent un rôle essentiel pour aider les enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves en situation de traumatisme. Elles doivent cependant :

- Remplir avec assiduité et ponctualité les missions qu'elles ont énumérées dans leur projet dans son entièreté ;
- ACRA et APLFT doivent passer à l'action les objectifs qu'ils ont fixés pour l'éducation de ces élèves en situation du handicap.

6.6.3. Aux Inspecteurs des pools et animateurs pédagogiques

Quand on parle d'un système éducatif, on parle également des techniciens de l'éducation ou des personnels d'encadrement. A défaut des psychologues scolaires ou des éducateurs spécialisés dans les écoles à besoin spécifique, ceux-ci doivent :

- Organiser à chaque fois les journées pédagogiques sur les thématiques liées à l'intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage pour ouvrir les idées des enseignants sur les difficultés et problèmes des enfants ;
- Former les enseignants des écoles des réfugiés sur les thématiques liées au traumatisme ou aux conséquences du traumatisme dans l'apprentissage scolaire et les stratégies d'intervention auprès des élèves aux prises de ces difficultés ;
- Faire des suivis dans les écoles en milieu déporté en laissant les fiches d'identification de chaque élève réfugié pour voir s'il y a des symptomatologie du traumatismes chez ces derniers afin de trouver une issue de solution en élaborant un plan personnalisé pour ces derniers.

6.6.3. Aux enseignants

En milieu scolaire, les enseignants sont les premiers acteurs de la résilience chez les élèves en situation de traumatisme. Ipso facto, ceux-ci doivent :

- Se sentir les premiers responsables pour aider les enfants en difficultés ;
- Organiser les activités de brassage entre les élèves pour favoriser leur socialisation en créant le climat d'amitié et d'entraide sans distinction aucune ;
- Connaître leurs élèves en profondeur pour aider chacun selon ses problèmes ;

- Mettre l'accent sur la leçon de l'éducation morale et civique afin de faire comprendre aux élèves qu'ils soient réfugiés ou populations hôtes, ils ont les mêmes droit à l'éducation et qu'ils doivent se respecter mutuellement ;
- Se comporter en modèle et avec professionnalisme pour ne pas que certains élèves soient irrités par leur présence.

6.7. Les perspectives

Une perspective voudrait qu'on fasse une vision future sur la façon d'aider les élèves réfugiés en situation de traumatisme à construire la résilience pour qu'ils réussissent leur parcours scolaire tout en prenant en compte leurs problèmes, leurs difficultés et leurs besoins. Cependant, quelles réflexions suggérées dans notre travail dans une perspective future ?

6.7.1. Perspectives théoriques

D'un point de vue purement théorique, il nous semblerait intéressant qu'il serait très structurant pour un domaine de recherche nouveau comme celui-ci de s'assurer d'un positionnement théorique clair. Un enrichissement ultérieur est nécessaire. Des études plus poussées pourront porter sur les interactions entre la famille, l'école et la communauté et l'intégration socioscolaire des adolescents réfugiés en situation de traumatisme sur une étude différée. Les interactions entre ces déterminants sont fondamentales dans l'intégration socioscolaire de ces derniers. Car ceux-ci doivent faire entre l'intégration scolaire et sociale qui émane une mobilisation collective de ces derniers.

De cette manière, cette étude s'appuiera sur le modèle écosystémique, sur la dynamique des environnements pour mieux les aider dans leur intégration socioscolaire.

6.7.2. Perspectives méthodologiques et pratiques

La présente recherche s'est déroulée en étude qualitative dont les sujets étaient les adolescents réfugiés scolarisés en situation de traumatisme au Collège Mixte de Bélom/Tchad.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective éducative. Avec la tendance actuelle dans nos sociétés les phénomènes de guerre ne font qu'éclater dans tous les coins du monde, nous proposons d'effectuer une recherche qualitative pour avoir plus de populations d'étude et bien dans d'autre coins ou site des réfugiés du Tchad très touché récemment.

CONCLUSION

De tout ce qui précède, cette recherche articulée autour de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés scolarisés centrafricains en situation du traumatisme au Collège Mixte de Belom a permis de dépasser une vision répandue du réfugiés, qui serait passif de son assujettissement. Les perspectives théoriques constituant notre grille de lecture se sont fondées sur les conceptions psychoéducatives, (le modèle psychoéducatif de Gilles Gendreau et Jeannine Guindon). C'est de cette théorisation que nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « *comment se passe-telle la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés ?* »

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : « *les facteurs internes et externes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.*»

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu à deux hypothèses de recherche suivantes :

HS1 - Les facteurs internes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.

HS2 - Les facteurs externes de la résilience participent à la construction de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés.

Ce travail de recherche a été en effet, l'occasion de comprendre les difficultés ou les problèmes d'apprentissage liés au traumatisme, de connaître les facteurs internes et externes de la résilience scolaire, surtout de comprendre comment se construit la résilience scolaire chez les sujets enquêtés.

Nous avons ensuite procédé à la collecte des données en utilisant les entretiens qui étaient à cet effet, administrés à un échantillon de six répondants, tous des deux sexes. Les données obtenues ont été analysées à l'aide de l'analyse de contenu. Ce qui nous a permis après dépouillement, de soumettre nos hypothèses aux faits.

De manière plus générale, cette recherche nous a permis de comprendre les difficultés ou les problèmes d'apprentissage liés au traumatisme chez les adolescents réfugiés qui sont le problème de concentration, l'oubli, l'agitation, la honte, la culpabilité, la tristesse, la peur, la fatigue, le sommeil. Et, elle a permis ainsi de comprendre que les forces internes qui sont des facteurs internes de la résilience comme les habilités individuelles, l'estime de soi, l'empathie et l'altruisme chez les répondants sont considérés en mêmes temps comme des besoins autour

desquels les facteurs externes comme les pairs, les enseignants et autres intervenants doivent les renforcer positivement.

Au terme de notre recherche, quelques recommandations et perspectives ont été faites pour permettre à chaque niveau de ces recommandations de prendre sa responsabilité afin de faciliter la construction de la résilience. Ainsi, les perspectives théoriques et pratiques ont été évoqués pour l'amélioration dans le futur des autres aspects ou besoins des réfugiés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alisic. (2010). *Toolkit Kind en Trauma Informatie voor leerkrachten voor groep 5 t/m 8*. Universitair Medisch Centrum. [libre traduction]
- Amyote, L. (1996). *Méthodes quantitatives*. Application à la recherche en éducation. Saint-Laurent ERDI ;
- Anaïs Nadeau, C. (2012). Intégration socioscolaire des adolescents immigrants : Facteurs influents et implications pour l'intervention. *Revue canadienne de service social*, 26(2), 247-261.
- Anaut, M. (2003). *La résilience : surmonter les traumatismes*. Nathan.
- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Recherche en soins infirmières*, 3(82), 4-11. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0004>.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-être facteur de résilience ? *Empan*, 3(63), 30-39. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0030>.
- Anaut, M. (2008). *La résilience : Surmonter les traumatismes*. Armand Colin.
- Barrois, C. (1988). *Les Névroses traumatiques*. Dunod
- Bava, S., et Tapert, S. (2010, Oct.). Adolescent Brain Development and the Risk for Alcohol and Other Drug Problems. *Neuropsychology*, 20(4), 398-413. 10.1007/s11065-010-9146-6.
- Bellot, C. (2001). *Le monde social de la rue : expériences des jeunes et pratiques d'intervention à Montréal*. [Thèse de Doctorat], Ecole de criminologie, Université de Montréal.
- Bernier, D. (1993). Le stress des réfugiés et ses implications pour la pratique et la formation. *Service social*, 42(1), 81-99. <https://doi.org/10.7202/706601ar>.
- Berrebeh, J. (2013). *Méthodologie d'un mémoire de stage pour un Master professionnel*. [Cours], FSEG de Tunisie.
- Bioy, A. et Fouques, D. (2008). *Psychologie clinique et psychopathologie*. Dunod.
- Birman, D., et Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and psychology distress among adolescent Pub Med, imigrants from the former Soviet Union: Exploring the mediating effect of family relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 337-346. <https://doi.org/101037/1099-9809.13.4.337>.
- Birmes, P., Raynaud, J. P., Daubisse, L., Brunet, A., Arbus, C., Klein, R. (2009). Children's enduring PTSD symptoms are related to their family's adaptability and cohesion. *Community Ment Health J*, 45(4), 290-299.

- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152, 72-80.
- Bouteyre, E. (2004). De la réussite scolaire à la résilience scolaire ; La santé mentale mise à l'épreuve. *Le journal des psychologues*, 216, 22-25, http://www.univ-rouen.fr/71650/fiche_annuaire.
- Bouteyre, S. (2008). *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*. http://www.psychologie-positive.net/.../Enquete_resilience_Bouteyre_oct_2010pdf.
- Bowlby, J. (1967). *Attachment and loss : Attachment*. Basic Books
- Conseil canadien pour le développement social [CCDS] 2000. *Les jeunes immigrants au Canada*. Ottawa.
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la Ministre de l'éducation, du loisir et du sport : Montréal.
- Croq, L. (2007). *Traumatismes psychiques, prise en charge psychologique des victimes*. Elsevier-Masson.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.
- Danis, B. (2016). *L'importance de la résilience (assistée) dans le processus d'insertion des jeunes en difficulté*. [Mémoire du Master] Université Jean Jaurès de Toulouse.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Méthode qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Di Giuseppe, S. (2019). *Analyse de la résilience au Tchad*. N°15, ONU.
- Fattori, F. et Picard, F. (2020, Juin). Près de 80 millions de réfugiés et déplacés dans le monde en 2019, en cinq graphiques. *Le Monde*, www.lemonde.fr.
- Ferenczi, S. (1931-32). *Réflexions sur le traumatisme*. Payot.
- Fisher, D. et Frey, D. (septembre, 2016). Show & Tell : A Video Column / Two Times Ten Conversations. *Educational Leadership*. 1(74), 84-85.
- Fortin, M.-F et Gagnon J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Méthode quantitative et qualitative. 2^e éd. Chenelière Education.
- Freud, A. (1968). « *Le traumatisme psychique* ». In *L'enfant dans la psychanalyse*. Gallimard.
- Freud, S. (1920). « *Au-delà du principe de plaisir*. In *Essais de psychanalyse*». Payot.
- Garnezy, N. (1983). Stressors of childhood. Dans N. Garnezy et M. Rutter (dir.), *Stress, coping and development in children*. Minneapolis, 43-84.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. 6^e éd. PU Quebec.

- Gibello, B. (1988). *Psychanalyse des comportements violents*. PUF.
- Giaconia, R.M., Reinherz, H.Z., Silverman, A., Pakiz, B., Frost, A.K., Cohen, E. (1995). "Trauma and post-traumatic stress disorder in a community population of older adolescents". *The Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(10), 1369-1380.
- Gonzales, N., Georges, P., Fernandez A.C. et Huerta, (2005). Minority adolescent stress and coping. *The prevention research*, 12(3), 7-9.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*, 8^e Ed. Dalloz.
- Grünewald, F. (2016). *Etude résilience Tchad*. Tchad : URD (Urgence Réhabilitation Développement).
- Haut Commissariat pour les réfugiés [HCR], Fonds pour l'enfance [Unicef] et Organisation internationale pour les migrations [OIM] (2019, Sept.). *Plaidoyer pour une meilleure scolarisation des enfants migrants et réfugiés en Europe*. ONU www.rtbf.be
- Jeffrey, B. et Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity : Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30, 77-87. Doi10.1080/0305569032000159750.
- Josse, E. (2014). *Traumatisme psychique chez l'adulte*. De Boeck.
- Kia-keating, M. et Heidi Ellis, B. (2007). Belonging and Connection to School in Resttlement : Young Refegees, School Belong, and Psychosocial Adjustment. *Pub Med*, 12(1), 29-43. Doi:10.1177/13591045071052.
- Le Masson, V., Benoudji, C., Sotelo Reyes, S et Giselle, B. (2017). *Etude sur le genre et la résilience*. BRACED (Knowledge Manager).
- Lecomte, J. (2004). *Guérir de son enfance*. Odile Jacob.
- Loubet Del Bayle, J.-L. (2001). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan.
- Manciaux, M. (2001). Maltraitance, résilience, bientraitance. *Medecine & Hygiène*, 2361, 1852-1854.
- Marty, F., Aubert, A., Aubert Godard, E., et al. (2001). *Figures et traitement du traumatisme*. Dunod.
- Mialy D., Alisic, E., Haley, C., Lemaistre, L., Ventevogel., P., Smets, F. et Maeve, P. (20017). *Enseigner sur la thématique des réfugiés*. UNHCR.
- Mijolla, de, A. (2002). *Traumatisme*. Dans *Dictionnaire international de psychanalyse*. Calmann Levy
- Nader, K. (2008). *How children and adolescents are affected by trauma. The history of assessing trauma in youths. (Understanding and assessing trauma in children and adolescents : mesures, methods, and youth in context*. Routledge.

- Ndengeyingoma, A. (2013). *Représentations d'adolescents réfugiés de leur expérience migratoire et des éléments contribuant au développement de leur identité personnelle*. [Thèse de Doctorat]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. [UNICEF] (2019). *Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. Rapport mondial de suivi pour l'éducation : GEM (Global Education Monitoring). UNESCO.
- Perešin, A. (2019, Oct.). *Protéger les enfants réfugiés à problème en milieu scolaire*. Réunion conjointe de RAN & H&SC. EX-POST.
- Pourtois, J-P., et Desmet H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Presses Universitaires de France. Collection « Pédagogie théorique et critique » doi:10.3917/puf.pourt.2002.0.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. 2^e Edition ESF.
- Romano, H. (2007). Intervenir lors d'un événement traumatique en milieu scolaire. *Le Journal des Psychologues*, 5(242), 54-58. <http://doi.org/10.3917/jdp.248.0054>.
- Savazzi, H., et Humphrey, A. (2018). *Guide sur la résilience : Stratégies pour travailler avec des enfants réfugiés qui ont été traumatisés*. CMAS.
- Siebert et Pollheimer-Pühringer. (2016). *Flucht und Trauma im Kontext Schule, Handbuch für PädagogInnen*. Wien, UNHCR Österreich.
- Sillamy, N. (1997). *Dictionnaire Larousse de psychologie*. Villatuerta.
- Sirois, N. (2019). *Pour une pédagogie sensible à l'impact des traumatismes sur l'apprentissage. Nourrir la résilience*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Stora, G. dir. (2002). *Dictionnaire Hachette*. 1^{ère} Ed. Hachette.
- Sultan, S. (2004). *Le diagnostic psychologique. Théorie, éthique, pratique*. Frison-Roche.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI] (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : perspectives des organismes communautaires au service de nombreux arrivants*. Rapport d'enquête.
- Talavera, C., Molina, G., et Mallet, G. (2016). Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire. *Éducation et socialisation*. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1601>.
- Vaiva. (2005). Réactions immédiates psychotraumatiques : angoisse ou effroi ? *Savoie et Clinique*, 1(6), 229-234. <http://doi.org/10.3917/sc.006.0229>.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
The University of Yaounde I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Faculty of Education

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE
Department of Specialized Education



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Republic of Cameroon

Paix – Travail – Patrie
Peace – Work – Fatherland

LE DOYEN
The Dean

N° 274/20/UYI/FSE/EDS-CD

Yaoundé le 11...2...NOV...2020....

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Pr. MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des sciences de l'Éducation (FSE) autorise l'étudiant **DOUHOUÏNA KOUMSI Commissaire**, Matricule **18X3339**, inscrit en Master dans le Département de l'*Education Spécialisée (EDS)*, spécialité *Handicaps sociaux et conseil* à mener une recherche sur le sujet intitulé : **Evaluation de la résilience assistée chez les adolescents réfugiés scolarisés en situation de traumatisme au Collège Mixte de Béлом/Tchad.**

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

POUR LE DOYEN ET PAR ORDRE
DONGO Eiréne
Professeur

Annexe 2 : Attestation de recherche

REPUBLIQUE DU TCHAD

Unité-Travail-Progrès

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA PROMOTION
CIVIQUE

DELEGATION REGIONALE DE L'EDUCATION ET DE
LA PROMOTION CIVIQUE DE MOYEN CHARI

DELEGATION DEPARTEMENTALE DE L'EDUCATION
ET DE LA PROMOTION CIVIQUE DE LA GRANDE SIDO

INSPECTON PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT
MOYEN DE MARO

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **LOTIMKARI Christian**, Directeur du Collège Mixte de Bélom atteste que l'Etudiant **DOUHOÛÏNA KOUMSI Commissaire** en provenance de l'Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Education, au Département de l'Education Spécialisée, option Handicaps Sociaux et Conseil a effectivement mené ses enquêtes de recherche au sein de mon Etablissement, en date du 1^{er} au 15 mars 2021.

Son sujet de recherche est intitulé : « **Evaluation de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés scolarisés en situation de traumatisme au Collège Mixte de Bélom/TCHAD** ».

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

Fait à Bélom, le 15 mars 2021

Le Directeur



Annexe 3 : Grille d'entretien

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail- Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



REPUBLIC OFCAMEROON

Peace- Work- Fatherland

THE UNIVERSITY OF
YAOUNDEI

POSTGRADUATE SCHOOL, FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT
FOR SOCIAL

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES SUJETS

Dans le cadre de notre étude portant sur la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés scolarisés en situation de traumatisme au Tchad, nous vous sollicitons et vous prions de bien vouloir prendre part à notre étude en répondant sincèrement à nos questions car il n'y a pas de « bonne ou mauvaise réponse ». C'est votre opinion qui compte. Ceci étant, nous vous promettons une discrétion totale en ce qui concerne les données qui nous seront recueillies et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

A. Identification du sujet

1. Pseudonyme :
2. Sexe :
3. Age :
4. Nationalité :
5. Ethnie :
6. Langue de scolarisation du pays d'origine :
7. Langue de scolarisation du pays d'accueil.....
8. Date d'arrivée au pays d'accueil :
9. Religion :
10. Souvenir des évènements les plus marquants de ta vie.

Relance : Dans votre vie, quelle est la chose la plus importante que ce soit dans les difficultés ou les bons moments, qui vous soit arrivée ? Pouvez-vous m'en parler ?.....

.....

Opinions du sujet sur le thème

Thèmes	Items	Questions
Difficultés d'apprentissage liées au traumatisme	Incapacité à se concentrer	Avez-vous des peines à vous concentrer pleinement sur une tâche scolaire donnée?
	Difficultés à se souvenir	Il vous arrive de fois à ne plus vous souvenir d'informations récentes d'une leçon donnée lors de l'évaluation?
	Difficultés à contrôler ses réactions	Il vous arrive-t-il de ne pas attendre votre tour lors des évaluations orales effectuées par l'enseignant ?
	Expression de colère	Avez-vous l'impression de vous mettre en colère face à toute situation qui ne vous concerne pas?
	Peur de recevoir un châtement corporel à la maison	Si un enseignant tente de contacter votre « famille » pour évoquer votre comportement à l'école. Avez-vous peur de la réaction de vos parents?
	Expression de la tristesse, de la culpabilité ou de la honte	Il vous arrive-t-il d'être triste, coupable ou honteux sans stimulations extérieures ?
	Fatigue/sommeil	Ressentez-vous souvent de la fatigue, le sommeil, ou les maux de tête en classe ou au cours d'une leçon donnée ?
Evaluation de facteurs individuels de la résilience	Habilités de résolution personnelle des problèmes	Sentez-vous capable de résoudre vous-même vos problèmes ?
	Empathie/ Altruisme	Avez-vous le sentiment d'aimer ou d'aider les autres ?
	Estime de soi.	Etes-vous confiant en vous-même dans la résolution de vos problèmes ?
Evaluation des facteurs interactionnels de la résilience	Pairs	Recevez-vous des soutiens ou d'aides de vos camarades lors des résolutions de vos problèmes ? Sentez-vous aimer par vos camarades ?
	Enseignants	Sentez- vous à l'aise avec vos enseignants ? Comment les enseignants se prennent-ils pour vous assister dans la résolution de vos difficultés d'apprentissage ?
	Autre personnel au sein de l'école	En dehors de vos camarades et enseignants, il y a-t-il d'autres personnes au sein de l'établissement qui vous viennent en appui ? Si oui, comment ?

Merci pour votre participation !

Annexe 4 : Quelques images du site des réfugiés et de l'école de Bélom



1. Site des réfugiés de Bélom



2. Vue en général du collège Bélole



3. Vue d'une classe en plein cours du collège de Bélole

Annexe 5 : Modèle de la retranscription d'un cas

RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN N°1

A. Données sociodémographiques

1. Pseudonymes : SERAPHIN
2. Sexe : Masculin
3. Age : 18ans
4. Ethnie : Ngam
5. Classe : 3e
6. Langue de scolarisation du pays d'origine : Français et Anglais
7. Langue de scolarisation du pays d'accueil : Français, Anglais et Arabe
8. Date d'arrivée au pays d'accueil : 1er mai 2011
9. Religion : Chrétien
10. Souvenir des événements les plus marquants dans ta vie.

Relance : Dans votre vie, quelle est la chose la plus importante, que ce soit dans les difficultés ou les bons moments, qui vous soit arrivée ? Pouvez-vous m'en parler ?

Réponse : Dans ma vie, la chose la plus difficile qui m'est arrivée, c'est le déplacement de la RCA au TCHAD. Parce qu'en RCA, ils ont tué les gens partout et on a beaucoup souffert en route. Depuis ce temps, nous avons toujours eu des difficultés pour trouver quoi manger, payer l'école et bien d'autres.

Pour ce qui est de bon moment pour moi c'est l'école. Malgré les difficultés à payer mes droits scolaires, c'est l'école qui me maintient, car j'ai eu quelques aides à l'école comme ACRA, un peu le conseil de APLFT, des certains de mes enseignants et camarades. L'école reste mon seul espoir.

B. Données thématiques

Lignes	Items	Etudiant	Séraphin
Thème B.1 Difficultés d'apprentissage liées au traumatisme			
L.1	Incapacité à se concentrer	Avez-vous des peines à vous concentrer pleinement sur une tâche scolaire donnée?	<i>Quand l'enseignant donne le cours, j'écoute ce qu'il dit. J'essaie de rester calme et suivre</i>
L.2	Difficultés à se souvenir	Il vous arrive de fois à ne plus vous souvenir d'informations récentes d'une leçon donnée lors de l'évaluation?	<i>Si l'enseignant nous donne un devoir à traiter, de fois j'oublie ce qu'il nous a dit pendant la leçon mais je répons souvent.</i>
L.3	Difficultés à contrôler ses réactions	Il vous arrive-t-il de ne pas attendre votre tour lors des évaluations orales effectuées par l'enseignant ?	<i>Oui. Quand l'enseignant pose une question et que je connais la réponse, je répons directement, sauf s'il me refuse.</i>

L.4	Expression de colère	Avez-vous l'impression de vous mettre en colère face à toute situation qui ne vous concerne pas?	<i>Si on ne me fait rien, je ne me fâche pas mais ça me dérange de fois quand quelqu'un fait du mal à mon camarade.</i>
L.5	Peur de recevoir un châtiment corporel à la maison	Si un enseignant tente de contacter votre « famille » pour évoquer votre comportement à l'école. Avez-vous peur de la réaction de vos parents?	<i>Hum ! Là, c'est un problème à l'école. L'enseignant doit le traiter à l'école. Mais s'il informe mes « parents », j'aurais un peu peur parce qu'ils vont me taper peut-être.</i>
L.6	Expression de tristesse, culpabilité ou de honte	Il vous arrive-t-il d'être triste, coupable ou honteux sans stimulations extérieures ?	<i>Je n'ai pas honte mais de fois il m'arrive de ne pas faire certaines choses par peur ou par honte comme vous dite.</i>
L.7	Fatigue	Ressentez-vous souvent de la fatigue en classe ou au cours d'une leçon donnée ?	<i>Je me sens fatigué à chaque moment.</i>
Thème B.2. Evaluation de la résilience individuelle			
L.8	Habilités personnelles	Sentez-vous capable de résoudre vous-même vos problèmes ?	<i>Moi, je pense que je peux résoudre certains problèmes mais si mon « père » ne me dit pas, je ne peux pas le faire.</i>
L.9	Empathie/ Altruisme	Avez-vous le sentiment d'aimer ou d'aider les autres ?	<i>Oui, je les aime et les aide aussi. Peut-être qu'on ne m'aime pas, je ne sais.</i>
L.10	Estime de soi	Etes-vous confiant en vous-même dans la résolution de vos problèmes ?	<i>Non, je n'ai pas confiance en moi mais à mon père et l'école.</i>
Thème B.3. Evaluation de la résilience assistée			
L.11	Pairs	Recevez-vous des soutiens ou d'aides de vos camarades lors des résolutions de vos problèmes ? Sentez-vous aimer par vos camarades ?	<i>Non, je ne sens pas trop le soutien de mes camarades, quelques-uns oui. Oui certains nous aiment c'est déjà l'essentiel.</i>
L.12	Enseignants	Sentez-vous à l'aise avec vos enseignants ? Comment se prennent-ils pour vous assister dans la résolution	<i>Oui, avec certains, je me sens tranquille avec d'autres, je suis gêné. Parce qu'il y a ceux qui nous aident en nous demandant</i>

		de vos difficultés d'apprentissage ?	<i>d'être calmes et attentifs pour suivre la leçon mais d'autres nous lancent des tons qui nous énervent.</i>
L.13	Autres intervenants	Hormis vos enseignants, arrive-t-il parfois que les encadreurs éducatifs et autres professionnels vous aident dans la résolution de vos problèmes d'apprentissage ? Par quels moyens ?	<i>Oui, par exemple ACRA nous vient en aide avec certaines fournitures scolaires quelque fois et assurer les frais scolaires des filles mais ils viennent rarement nous donner des conseils. Aussi l'APLFT est venu faire la projection du film sur le vivre ensemble et la tolérance. Depuis lors, je n'ai rien vu d'autres.</i>

Annexe 6: Formulaire d'information de consentement

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix- Travail- Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace- Work- Fatherland

THE UNIVERSITY OF
YAOUNDEI

POSTGRADUATE SCHOOL, FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT
FOR SOCIAL

FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT

1. Informations

➤ Objectif général de la recherche

Évaluer la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés en situation de traumatisme, en milieu scolaire.

➤ Procédure

- Prise de contact avec le directeur de l'établissement ;
- Définition en commun accord avec le Directeur, des critères du choix des sujets et du cadre spatiotemporel de l'entretien ;
- Séances d'entretiens individuels avec les élèves choisis.

➤ Avantages et bénéfices pour les enquêtés :

- Permettre aux élèves réfugiés d'apprendre à bien se comprendre leur situation et mieux se comporter afin de faciliter la tâche à ceux qui les accompagnent ou les soutiennent, s'ils veulent réussir à l'école et se développer sans risque de sombrer dans le pire de leur santé mentale.

➤ Chronogramme de la recherche

Dates	Activités
01 mars 2021	Visite de l'Etablissement et rencontre avec le responsable
02 mars 2021	Définition des critères du choix de sujet et du cadre spatiotemporel
05 mars 2021	Rencontre avec les sujets pour les apprêter aux entretiens et prise de rendez-vous avec ces derniers
12-13 mars 2021	Entretien avec les élèves réfugiés adolescents choisis reparti en deux jours
15 mars 2021	Fin des activités de recherche et le mot d'au revoir à la structure d'accueil

➤ **Personnes de contact :**

MASSISSOU SOUMLINA : + 235 66 27 80 06, massissousoumlina@gmail.com

DOUHOÛÏNA KOUMSI COMMISSAIRE : + 235 68 07 71 77

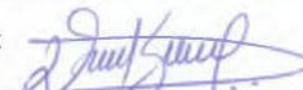
douhouinakcommissaire35@gmail.com

2. Engagement du chercheur

Les informations qui figurent sur ce formulaire de consentement décrivent avec exactitude le projet de recherche.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes de l'éthique de recherche.

Nom et Prénoms : DOUHOÛÏNA KOUMSI COMMISSAIRE

Signature : 

Date : 27-02-2021

3. Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon structure participe à la recherche « **Evaluation de la résilience scolaire chez les adolescents réfugiés scolarisés en situation de traumatisme au Collège Mixte de Belom/TCHAD** », et j'autorise :

- l'enregistrement audio des données par entretiens ; OUI NON
- l'utilisation des données à des fins scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur son identité ; OUI NON

J'accorde volontairement le droit à mon établissement de participer à cette recherche. J'ai été informé(e) du fait que les informations seront utilisées à des fins scientifiques. Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Nom et prénoms : BERAGOTO ARMAND 63612130

Signature : 

Date : 01-03-21

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
Première partie : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....	4
Chapitre 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	5
1.1. Contexte et justification de l'étude.....	5
1.1.1. Contexte de l'étude.....	5
1.1.2. Justification de l'étude.....	7
1.2. Constat et formulation du problème	7
1.2.1. Constat empirique.....	8
1.2.2. Constat théorique.....	8
1.2.3. Formulation et énoncé du problème	10
1.3. Questions de recherche.....	11
1.3.1. Question générale	11
1.3.2. Questions spécifiques	11
1.4. Hypothèses de recherche	12
1.4.1. Hypothèse générale	12
1.4.2. Hypothèses spécifiques	12
1.5. Objectifs de recherche	12
1.5.1. Objectif général	12
1.5.2. Objectifs spécifiques	13
1.6. Intérêt de l'étude.....	13
1.6.1. Intérêt personnel	13
1.6.2. Intérêt fondamental ou scientifique	13
1.7. Importance de l'étude.....	14
1.8. Délimitation de la recherche.....	14
1.8.1. Délimitation spatiotemporelle	14
1.8.2. Délimitation thématique	15
1.9. Approche notionnelle	15

1.9.1. Evaluation.....	15
1.9.2. Résilience scolaire.....	15
1.9.3. Adolescents.....	18
1.9.4. Réfugiés.....	19
1.9.5. Traumatisme.....	19
Chapitre 2 : LE TRAUMATIQUE CHEZ LES ADOLESCENTS EN SITUATION DE REFUGIES.....	22
2.1. Généralités sur le traumatisme.....	22
2.1.1. La conception Freudienne du traumatisme.....	22
2.1.2. Le trauma selon Sendor Ferenczi.....	23
2.1.3. L'apport d'Anna Freud.....	23
2.1.4. L'apport du C. Barrois dans la théorie du traumatisme.....	24
2.1.5. Le traumatisme selon la théorie François Marty.....	24
2.1.6. La conception du traumatisme des réfugiés selon Heather Savazzi.....	24
2.2. Les facteurs du traumatisme.....	25
2.2.1. Facteurs liés à l'individu.....	25
2.2.2. Facteurs liés à l'événement traumatique.....	26
2.2.3. Facteurs liés au milieu de récupération.....	26
2.3. Les symptômes du traumatisme chez les adolescents.....	27
2.3.1. Revivre un événement.....	27
2.3.2. Dissociation et difficultés de concentration.....	28
2.3.3. Évitement.....	28
2.3.4. Être extrêmement attentif, irritable ou hyper-vigilant.....	28
2.3.5. Agressivité.....	29
2.3.6. Difficultés d'apprentissage.....	29
2.3.7. Les peurs.....	29
2.3.8. Changement d'attitude par rapport aux autres, à la vie et à l'avenir.....	29
2.3.9. Manque absolu d'estime de soi et/ou de confiance en soi.....	30
2.3.10. Comportement régressif.....	30
2.3.11. Douleurs physiques.....	31
Chapitre 3 : LA RESILIENCE SCOLAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS REFUGIES EN SITUATION DE TRAUMATISME.....	32
3.1. Résilience naturelle.....	32
3.1.1. Les facteurs de la résilience.....	32
3.2. Résilience scolaire.....	34

3.2.1 Le rôle de l'école dans le processus de résilience	34
3.2.2. Pratique de la résilience scolaire	35
3.3. Quelques stratégies de la pratique de la résilience scolaire.....	37
3.3.1. Les stratégies au tour de l'enseignant.....	37
3.3.2. Stratégies interactives comme éléments de la résilience	38
3.4. Insertion théorique (la théorie psychoéducative).....	40
3.4.1. Définition.....	40
3.4.2. Fondateurs	40
3.4.3. Fondements de la théorie psychoéducative	41
3.4.4. Présentation globale de la technique, des principes de base.....	41
3.4.5. Forces de l'approche psychoéducative	43
Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE LA RECHERCHE.....	44
Chapitre 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	45
4.1. Bref rappel de quelques éléments de la problématique	45
4.1.1. Rappel du problème de l'étude.....	45
4.1.2. Rappel de la question de l'étude.....	45
4.1.3. Rappel de l'objectif de l'étude	45
4.1.4. Rappel de hypothèse.....	45
4.1.5. Opérationnalisation de l'hypothèse	45
4.2. Type de recherche	48
4.2. Présentation du Site de l'étude	49
4.2.1. Historique	49
4.2.2. Situation Géographique.....	49
4.2.3. Mission du Collège.....	49
4.3. Population de l'étude.....	49
4.3.1. Population parente	49
4.3.2. Population cible.....	50
4.3.3. Population accessible	50
4.3.4. Justification de la population de recherche.....	50
4.4. Echantillon et la technique d'échantillonnage.....	50
4.4.1. Echantillon.....	50
4.4.2. Technique d'échantillonnage.....	51
4.5. Méthode de collecte des données ou les techniques utilisées et justifications	52
4.5.1. Observation	52

4.5.2. Entretien semi-directif	52
4.5.3. Cadre de l'entretien	53
4.5.4. Prise du rendez-vous	53
4.5.5. Lieu.....	54
4.5.6. La durée des entretiens	54
4.5.7. L'utilisation du téléphone.....	54
4.5.8. Le déroulement des entretiens	54
4.6. Méthode d'analyse des données	55
4.6.1. La constitution des données de l'étude.....	55
4.6.2. La technique d'analyse des données.....	56
4.7. Méthode d'utilisation de références bibliographiques.....	57
Chapitre 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	59
5.1. Prise de vue sur six entretiens « types »	59
5.1.1. Séraphin.....	59
5.1.2. Kodjikoto Ferdinand.....	60
5.1.3. Maxim	61
5.1.4. Salima Ahmat	62
5.1.5. Hawa Marvongo	63
5.1.6. Eunice.....	63
5.2. Analyse des entretiens des participants	64
5.2.1. Profil sociodémographique des répondants.....	64
5.2.2. Sur le récit de vie.....	64
5.2.3. Sur les difficultés d'apprentissage liées aux traumatismes	65
5.2.4. Sur l'évaluation de la résilience individuelle	68
5.2.5. Sur l'évaluation de la résilience scolaire	69
Chapitre 6 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES	73
6.1. Interprétation des résultats.....	73
6.1.1. Synthèse générale des récits de nos répondants	73
6.2. Interprétation des résultats par rapport aux hypothèses	74
6.2.1. Interprétation des résultats par rapport à l'hypothèse de recherche 1	75
6.2.2. Interprétation des résultats par rapport à l'hypothèse de recherche 2	75
6.2.3. Interprétation des résultats par rapport à l'hypothèse de recherche 3	75
6.3. Interprétation des résultats par rapport aux liens qui existe entre les hypothèses et la théorie ..	76
6.4. Discussion	77

6.5. Difficultés rencontrées	79
6.5.1. Les difficultés financières.....	79
6.5.2. Les difficultés documentaires.....	79
6.6. Les suggestions	79
6.6.1. A l'Etat	79
6.6.2. Aux organisations humanitaires	80
6.6.3. Aux Inspecteurs des pools et animateurs pédagogiques.....	80
6.6.3. Aux enseignants	80
6.7. Les perspectives	81
6.7.1. Perspectives théoriques	81
6.7.2. Perspectives méthodologiques et pratiques	81
CONCLUSION	82
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84
ANNEXES.....	88
Annexe 1 : Autorisation de recherche	89
Annexe 2 : Attestation de recherche.....	90
Annexe 3 : Grille d'entretien.....	91
Annexe 4 : Quelques images du site des réfugiés et de l'école de Bélom	93
Annexe 5 : Modèle de la retranscription d'un cas.....	95
Annexe 6: Formulaire d'information de consentement.....	98
TABLE DES MATIERES.....	100