

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

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

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

PÉDAGOGIE INCLUSIVE ET PROCESSUS PSYCHOÉDUCATIF DES ENFANTS DE LA RUE RECCUEILLIS DANS UN CENTRE D'ACCUEIL

*Mémoire rédigé et présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme
de Master en éducation spécialisée*

Spécialité : psychologue professionnelle des handicaps sociaux

Par

MBEZELE ENYEGUE APPOLLINAIRE

Titulaire d'une Licence en sociologie

Matricule : 21V3564

Sous la direction de

Joseph-Pascal MBAHA

Professeur

Jun 2023



AVERTISSEMENT

Le centre de recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce Mémoire ; ces opinions doivent etres considérées comme propre á leur auteur.

SOMMAIRE

DEDICACES.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES ABBREVIATIONS ET ACRONYMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RESUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	5
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET	29
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE. PRESENTATION DES RESULTATS.....	70
CHAPITRE 3:.....	71
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	71
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET TRAITEMENT DES DONNEES	88
Tableau 10	93
<i>Analyses de contenus des discours du sujet 2</i>	93
Tableau 15 :.....	128
<i>Le guide d'administration du PIPEDR</i>	128
ANNEXES.....	134
LISTE DES REFERENCES	137

À Mesdames NGUEMBA Angeline Caroline

Et NGA BELOMA crescence

REMERCIEMENTS

La rédaction et la présentation de ce mémoire marque la fin de mon cursus de master en éducation spécialisée. Sa réalisation fut effective grâce au soutien de plusieurs personnes. Autant qu'elles se sont investies à leur façon. Nous pensons à :

- Au professeur Joseph-Pascal MBAHA pour l'encadrement libre et les conseils.
- Au Dr Rodrigue EKONO, pour le soutien académique, sa patience et sa grande disponibilité.
- Monsieur ATANGANA Adalbert, Directeur du centre d'écoute et de transit (CETY) pour les facilités dans son institution.
- Monsieur MANI Arthur, éducateur en chef au CETY, pour son encadrement technique en stage et à tous les éducateurs présents lors de mon passage.
- Tous ces enfants de la rue, spécifiquement ceux qui ont accepté de participer à mon entretien.
- Mes frères Dimitri, Charles, Marie, justine, jean pour leur amour et leurs encouragements.
- Mes amis Michelle, Kevin, Justin, Joseph, Ulrich. Qui ont supporté ma distance, mes discours peu distrayants, mes sautes d'humeur, lorsque cette rédaction était ma principale priorité.
- Ces camarades avec qui les échanges étaient toujours d'une grande richesse.

LISTES DES ABBREVIATIONS ET ACRONYMES

AFD : agence française de développement

AGR : activités génératrices de revenus

BICE : bureau international catholique de l'enfance

BUCREP : Bureau central de recensements et des études de population

CAO : centre d'accueil et d'observation

CDE : convention des droits de l'enfant

CETY : centre d'écoute et de transit de Yaoundé

DUDH : déclaration universelle des droits de l'homme

EDR : enfant de la rue

EPT : éducation pour tous

FNE : fond national de l'emploi

HG : hypothèse générale

ICE : institut camerounais de l'enfance

INS : institut national de la statistique

MINAS : ministère des affaires sociales

MINEDUB : ministère de l'éducation de base

MINEFOP : ministère de la formation professionnelle

MINESEC : ministère de l'enseignement secondaire

MINSANTE : ministère de la santé

OEV : orphelins et enfants vulnérables

ONG : organisation non gouvernementale

ONU : organisation des nations unies

PAIRPEV : programme d'appui à la réinsertion professionnelle des personnes vulnérables

PIPEDR : Plan d'intervention de la prise en charge des enfants de la rue recueillis en centre

RGPH : recensement général de la population et de l'habitat

SDF : sans domicile fixe

SMIG : salaire minimum interprofessionnel

UNESCO : organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : fonds des nations unies pour l'enfance

VD : variable dépendante

VI : variable indépendante

VIH/SIDA : virus de l'immuno humain / syndrome de l'immuno déficience acquise

ZPD : Zone proximale de développement.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Éléments susceptibles de perturbation de l'enfant.....	59
Tableau 2	Opérationnalisation de la variable dépendante.....	72
Tableau 3	Représentation des indicateurs secondaires.....	75
Tableau 4	Tableau synoptique de l'hypothèse générale.....	76
Tableau 5	Grille d'entretien du thème1 : la transmission des valeurs.....	82
Tableau 6	Grille d'entretien du thème2 : les gestes d'étayage.....	82
Tableau 7	Grille d'entretien du thème3 : le plan d'accompagnement.....	83
Tableau 8	Identification des répondants.....	87
Tableau 9	Analyses de contenus du sujet 1.....	90
Tableau 10	Analyses de contenus du sujet 2.....	92
Tableau 11	Analyses de contenus du sujet 3.....	96
Tableau 12	Analyses de contenus du sujet 4.....	100
Tableau 13	Analyses de contenus du sujet 5.....	103
Tableau 14	Les étapes PIPEDR.....	125
Tableau 15	Le guide d'administration du PIPEDR.....	128

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Opérationnalisation des variables.....	73
Figure 2	Résumé sur la transmission des valeurs.....	107
Figure 3	Résumé sur les gestes d'étayage.....	108
Figure 4	Résumé sur le plan d'accompagnement.....	109
Figure 5	Schéma triangulaire de l'interactivité dans le centre.....	122

RESUMÉ

Le phénomène des enfants de la rue (EDR) reste récurrent dans nos métropoles, ce qui représente un frein au bon développement de l'état. Leur inadaptation sociale est la conséquence d'une perte de repère sociale ce qui souligne d'une difficulté dans le processus de réaménagement en centre d'accueil. Alors questionner ce réaménagement serait la bonne occasion de revisiter les techniques pouvant faciliter ce processus. Nos travaux sur la pédagogie inclusive et le processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil s'inscrit en droite ligne avec cette idée, et apporte des éléments de solution au problème de la déconstruction des valeurs sociales chez les enfants de la rue évoqué dans nos travaux. Connaitre comment la pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil ? Encourage à développer l'hypothèse principale qui voudrait que La pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue. Nous comprenons directement que notre travail consistera à démontrer dans quelle mesure la pédagogie inclusive peut avoir une influence dans le processus psychoéducatif des enfants de la rue. Pour parvenir à ce but nous avons fait l'investigation au Centre d'écoute et de transit de Yaoundé (CETY) situé dans la région centrale du Cameroun. De là nous avons constitué notre échantillon de façon raisonnée et nous avons retenus cinq sujets sur lesquels un entretien semi-directif a été administré. L'analyse des données est produite grâce à la grille d'analyse de contenus. L'attachement de Bowlby, le socioconstructivisme à la manière de Vygotsky et Bruner, ainsi que la théorie de l'identité à la lumière des travaux de Erikson nous ont permis de faire une interprétation profonde afin d'aboutir à la conclusion selon laquelle la pédagogie inclusive favorise effectivement le processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis en centre d'accueil. Pour faciliter ce processus nous avons ainsi aboutie à l'élaboration d'un plan d'intervention en guise de projet d'ingénierie.

Mots clés : Pédagogie inclusive, processus psychoéducatif, enfant de la rue, reconstruction, resocialisation.

ABSTRACT

The EDR phenomenon remains recurrent in our metropolises. This is what causes remarkable changes in our family and community structures. Of these changes will arise exclusion, and the presence of children breaking with the family base in the streets of cities. This exclusion will be accentuated through their disrespect with social executives, a main factor in social maladjustment, synonymous with a loss of social landmark. As soon as the detachment is noted, the problem of deconstruction of social values in these street children (EDR) is raised. The objective of this work is to deepen on and to show educational elements of inclusion promoting the care of street children in reception centres. This responds to the problem of deconstruction of social values felt. To do this, you had to respond to the concern of knowing: How does inclusive pedagogy participate in the psychoeducational process of street children collected in a reception center? By defending the hypothesis according to which, inclusive pedagogy promotes the psychoeducational process of the EDR, we have during the study, administered a semi-directive interview on 5 EDR volunteers of a reasoned sample of the listening centre and transit of Yaoundé (CETY). Several theories have supported our research. We cite attachment to socio -constructivism and social identity theory. Following a thematic analysis of content, the results demonstrate that hypotheses around the indicators of inclusive pedagogy, such as the transmission of values, the gestures of support between educator-EDR and the elements of the accompagnement plan, plays real a favorable role in the rehabilitation and resocialization of the children on the street welcomed in the centres. It is thanks to all these elements that we have built an intervention plan in favor of street children present in the reception centres.

Keywords: inclusive pedagogy, psychoeducational process, street child, rehabilitation, resocialization.

INTRODUCTION

Les mutations économiques et les difficultés de vie encouragent l'exode rural dans notre pays. Les populations vont des coins reculés pour venir s'installer en ville dans la quête d'une vie meilleure. La surabondance de la main d'œuvre empiète sur la disponibilité d'une offre qui se veut insuffisante et ne pouvant ainsi, pas satisfaire tout le monde. Ce qui va aboutir à la naissance de plusieurs fléaux dans la société, parmi lesquels les enfants de la rue. En effet ces jeunes présents dans nos rues peuvent varier selon l'âge et sont surtout en rupture d'avec les liens familiaux (Lucchini, 2004). Ils s'engagent dans un combat de survie tous les jours dans la rue, sans abris fixe et ouverts à tous les dangers. Séparés de leurs familles, ils perdent alors leur place dans le premier maillon de la socialisation ; ces enfants se retrouvent à errer dans les rues et s'habituent à ce monde de violence où la loi du plus fort est toujours la meilleure. Automatiquement ils intègrent ces valeurs asociales et créent d'office le lien d'exclusion avec la société.

L'état dans sa posture correctrice va alors tenter d'apporter des solutions à cette présence massive des enfants dans les rues, en créant les centres d'accueils. Les enfants sont de plus en plus intégrés dans les centres pour débiter le processus de resocialisation. Mais fort est de constater que la présence de ces enfants ne fait que s'accroître et que les mêmes enfants admis en centre ne sont pas aptes à la resocialisation. Cette observation laisse l'opportunité de s'interroger sur les pratiques éducatives administrées dans le centre d'accueil. Travailler ainsi sur les méthodes pédagogiques qui impulsent sur ce processus nous permettrons d'éclairer notre lanterne sur cette situation. Le concept de pédagogie a connu plusieurs évolutions dans le temps et reste une méthode qui se meut en fonction de l'époque. Plusieurs auteurs (Durkheim, Montessori, Freinet, Claparede, Meirieu...) durant la période des lumières jusqu'à la mondialisation évoqueront ainsi ce concept. Nous assisterons donc à la naissance des pédagogies dites classiques et celles nouvelles (Nadia Rousseau, 2010 ; Plaisance, 2020). Parmi les nouvelles méthodes, la pédagogie inclusive ici propose la participation de tout enfant en situation d'inadaptation sociale sans distinction aucune à des activités qui ont pour but de lui permettre une réinsertion sociale future (Banerdji & Deuley, 1985). Il faudra de ce fait sortir ces enfants de leur contexte de marginalisation intimement lié à leur exclusion ; et engranger le pas vers des politiques qui visent leur prise en charge et encouragent leur réaménagement de leurs comportements. C'est dans ce but que notre thème porte à étudier la pédagogie inclusive dans

le processus psychoéducatif des enfants de la rue. Interpréter le processus psychoéducatif ici sur deux variables ; une réadaptation aux valeurs sociales et une réinsertion future. Cette initiative s'impose ainsi dans le sciage des sciences de l'éducation précisément dans le domaine de l'éducation spécialisée. Nous voudrions dans cet élan travailler sur le problème de la déconstruction des valeurs sociales chez les enfants de la rue. En effet dès lors qu'ils sont séparés de la famille, garante des valeurs primaires de cohésion comme, l'amour, la tolérance et le respect ; ces enfants vont se forger une identité divergente au cadre social et il conviendrait d'envisager leur réadaptation.

Sur quelles bases ces interventions sont envisagées et pourquoi ces enfants se montrent moins coopératifs et finissent toujours par se retrouver dans la rue. Nous nous interrogeons principalement sur comment la pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil ? Pour facilement répondre à cette question il est important de se faire à l'idée que la pédagogie inclusive pourrait participer au développement psychoéducatif des enfants de la rue (EDR). Nous allons de ce fait approfondir les éléments les éléments de réponses au travers de trois indicateurs bien précis : la transmission des valeurs, les gestes d'étayage et le plan d'accompagnement. À la fin de ce processus de réponse ce travail s'accroîtra à démontrer en quoi la pédagogie inclusive peut avoir une influence dans le développement psychoéducatif des EDR. Nous mettrons donc en évidence l'impact direct de nos trois indicateurs de pédagogie sur le processus psychoéducatif des EDR.

L'étude se consacrera sur les enfants de la rue fréquentant le centre d'écoute et de transit de Yaoundé, il faudra insister à la fois sur les manières d'enseigner que sur les enseignements dispensés eux-mêmes en centre. Mais aussi sur les principales activités pouvant faciliter leur réaménagement. Il conviendra d'opter pour une approche qui intègre les habitudes des enfants leurs ambitions et leurs capacités. Tous ses aspects mêlés à l'interrelation entre l'éducateur et l'enfant ou alors entre l'aidant et l'aidé. Prétendre à ce type d'approche c'est envisager pour l'éducateur de se positionner en parent dans le but de créer le sentiment d'ouverture chez l'enfant afin d'envisager son adaptation sociale. Le cadre théorique de notre travail se situera autour de trois théories : le socioconstructivisme pour justifier notre première hypothèse qui voudrait que la transmission des valeurs favorise le développement psychoéducatif des enfants de la rue. La théorie de l'attachement vient en soutien à l'assertion que les gestes d'étayage favoriseraient le processus psychoéducatif des EDR. Pour finir nous allons démontrer que les éléments du plan d'intervention en faveur des enfants de la rue permettent leur développement psychoéducatif ; ceci en appui à la dernière théorie de l'identité sociale que nous évoquerons.

Les études précédentes relèvent toujours ont toujours tenues compte des habitus de la rue chez les jeunes pour envisager leur resocialisation (Amana 2012, Mengue 2004, Tchombe ; Mapoi et Tarpeh, 2001, Ekomo Engolo et Nana Fabu, 2009). Nous pensons qu'en dépit de cela il sera nécessaire de prendre en compte la subjectivité de l'enfant car il est l'acteur majeur de sa resocialisation. Au long de ce travail nous adopterons une méthodologie bien précise. L'administration d'un entretien semi-directif nous permettra ainsi de mettre d'entrer dans la profondeur du mal être des sujets issus de notre futur échantillon a choix raisonné. Et avec l'analyse de contenu thématiques nous pourrons ainsi passer à l'analyse et à l'interprétation des données recueillis. Nos travaux seront ainsi structurés en deux parties de quatre chapitres : la première partie sera constituée du premier chapitre sur la problématique générale et du deuxième chapitre sur la revue de la littérature et des théories explicatives. La deuxième partie intitulée le cadre méthodologique et opératoire. Présentation et traitement des données : englobera les chapitres trois et quatre qui porterons respectivement sur le cadre méthodologique et la présentation plus le traitement des données.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE

La problématique est le point de départ d'une étude scientifique. Aucune recherche possible ne peut se faire si au préalable la problématique n'est pas énoncée ; et dans le cadre de cette recherche notre problématique se segmentera en un ensemble d'éléments bien précis détaillés comme suit :

I-1-1 Contexte de l'étude

- Contexte Mondial

Depuis le 18ème siècle en Europe, puis de plus en plus rapidement dans le monde, l'environnement humain s'est radicalement transformé. Une évolution qui ne se voudra pas sans conséquence car de plus en plus les populations abandonnent leur modèle de vie traditionnel du village pour vivre en ville et s'adaptent au modèle que cette ville propose. Actuellement, 90% de la population en Europe, 50% de la population mondiale, et à l'horizon 2025, les deux tiers de la population vivent en ville ou en sites péri-urbains (Agence française de développement, 2011). Ce phénomène provoquerait ainsi des mutations profondes des comportements sociaux, peu indiquées à l'exercice des solidarités familiales et des mécanismes de protection des communautés.

Ainsi dans ce contexte naîtra « l'exclusion » ce que certains assimilent souvent à la précarité ou la pauvreté (Castel & al., 2009). Cette dernière n'est pas seulement perceptible sur le plan des besoins économiques, mais elle est davantage visible sur la non-intégration « statutaire » des personnes qui ne peuvent pas (ou plus), bénéficier de leurs droits fondamentaux (éducation, santé, logement, travail) et à un cadre familial légitime. Dès lors qu'un individu soit privé de ces droits, l'exclusion et /ou la vulnérabilité prend /prennent tout leur sens. C'est ce qui est observé chez les enfants de la rue.

Les causes du phénomène des enfants de la rue sont à la fois diverses et complexes, d'autant plus qu'elles impactent sur le développement urbain et concernent de milliers de victimes dans le monde. De ce fait, l'idée d'éradication du phénomène des enfants de la rue peut se voir comme un objectif de longue haleine. Surtout que la vision extérieure c'est à dire de la société vis-à-vis de ces enfants est avec beaucoup d'acuité.

- Contexte National

La rue en tant qu'espace public s'est transformée en lieu d'habitation, de rencontre, d'investissement de plusieurs milliers enfants de la rue. Ces enfants sont confrontés à des situations difficiles dans leur milieu et sont opposés à surmonter des situations discriminatoires érigés à leur endroit par la société. Ainsi les représentations que la société a de ces enfants ne sont pas toujours valorisantes ce qui influence négativement leur comportement. Cette situation justifie du regard de « délinquant » qui leur est étiqueté tant par rapport à leur présence permanente dans la rue, leur vestimentaire peu soigné que par leur comportement hostile et souvent agressif. Ces enfants qui errent dans les rues pendant les heures de cours ou de travail n'ont souvent aucun rapport avec les institutions scolaires et professionnelles. Ils trouvent ce milieu attractif et peuvent y gagner de l'argent et à manger en mendiant ou volant, se représentent l'environnement familial comme un lieu où les conditions de vie sont difficiles ainsi leur conception positive de la rue comme gage de ressources de subsistances.

La rue pour ces enfants, devient un moyen d'échapper aux problèmes familiaux, au contrôle parental et /ou au mauvais climat socio affectif qui règne dans les foyers. Pour Lucchini (1993), la rupture ne s'exprime pas seulement par les fugues ou du départ dans la rue ; parce que cette conception de voir le départ dans la rue selon une rupture brutale et définitive simplifie la compréhension du phénomène et conforte l'image misérabiliste des jeunes et du milieu dont ils proviennent. De ce fait l'enfant de la rue serait « la victime » de la désorganisation familiale, car les relations distendues ou inexistantes et le lien avec le travail rompu des parents ne favorisent pas leur réintégration. L'enfant de la rue dans ce processus de désocialisation ou de rupture n'est ni acteur ni sujet.

- **Contexte Local**

La situation des enfants de la rue au Cameroun était de moins en moins connue et traitée ; selon les caractéristiques que ce sont des enfants de 8 à 18ans et se trouvant dans un contexte de rue ; ce qui pousse à laisser croire que leur nombre reposerait sur des estimations. Des estimations en relation avec l'hétérogénéité de la définition du concept des enfants de la rue, du cadre géographique où est souvent mené le décompte ou la prise en charge. Au Cameroun la ratification de la convention internationale aux droits de l'enfant (1989), le 11 janvier 1993 montre l'engagement des autorités de créer un environnement propice et favorable au plein développement de chaque enfant.

I-1-2 Constat et justification de l'étude

i) Constat de l'étude

Les villes du monde entier sont sous l'impact de la présence des enfants de la rue, que l'on soit en Afrique, en Europe, en Amérique ou partout ailleurs dans le monde. Malgré le manque de fiabilité dans le recensement de cette population nous avons pu avoir quelques données par rapport à ce sujet. Les enfants de la rue étaient estimés dans les années 90 à plus dix millions dans les pays industrialisés et à soixante millions dans ceux en voie de développement par le fonds des nations unies pour l'enfance (UNICEF). Dans le même sillage, Casa Abianza, un magazine américain se référant au rapport commis par l'UNICEF de septembre 2000, indique en 1998, près de dix millions de jeunes vivaient dans la rue en Afrique, 5 à 10 millions au Cambodge et 1,2 aux philippines. En 2011 l'organisation des nations unies (ONU) et le fonds des nations unies pour l'enfance (UNICEF) ont estimés à 100 millions dans le monde, le nombre des jeunes de la rue. La moitié des jeunes de la rue dans le monde se trouve sur le continent sud-américain, 25 à 35 millions en Asie et autant en Afrique et en Europe (Ngangue, 2017). L'UNICEF lors du comité suisse en 2015 présente les données selon lesquelles : 120 millions d'enfants majoritairement les garçons que les filles sont dans la rue en respectant la répartition selon les pays tels que, 60 millions en Amérique, 60 millions respectivement répartie de façon équitable par l'Afrique et l'Asie. Nous devons faire la remarque que l'UNICEF traite sa cible en tenant compte de l'ensemble des jeunes en situation de grande vulnérabilité, vivant ou travaillant dans la rue. Ces approximations de chiffres pourront être comparées avec celles des associations qui exercent directement sur le terrain des enfants de la rue. Nous pourrions témoigner du fait que ces données approximatives sur les EDR sont moins fiables du fait de la limitation géographique au périmètre d'intervention de ces organisations non gouvernementales (ONG). Il est par exemple estimé en république du Congo la présence de 30 à 50 000 jeunes dans les rues de Kinshasa par l'association Bayti et 14000 par l'ONG Les médecins du monde. En Côte d'Ivoire on estime à 20 000, le chiffre des jeunes dans la rue (Salmon, 1997). Au Maroc, en 2014 le RGPH avait estimé la population à 7,226 personnes vivant sans abris, dont 12,3% d'enfants de moins de 19 ans dont 5,6% de moins de 15 ans. Ainsi 888 enfants étant en situation de rue.

Yaoundé est la capitale politique du Cameroun. Elle est devenue de par cette fonction, un véritable site de prédilection pour les enfants de la rue qui se livrent généralement à des activités ignobles telles la consommation des drogues, la prostitution etc... (Tassou, 2011). Les enfants de la rue sont souvent contraints de s'adapter à leur biotope, ce qui les pousse à se livrer

aux dérivés ; en effet l'enfant et son éducation est la priorité de l'Etat et de plusieurs organes c'est donc un véritable devoir de mener des recherches sur l'enfant de la rue et la culture camerounaise. L'enfant au Cameroun tout comme dans la conception Africaine est l'enfant pour toute la famille et son éducation, son suivi et sa réussite dépendait de tous, que ce soit la famille, les voisins les connaissances, bref de la société. Nous allons donc prendre en compte la situation émise selon les rapports du développement en chiffres de la population fait par le bureau central de recensements et des études de population (BUCREP, 2005 et 2010). Qui a permis de faire un « état sur la situation sociale et économique des enfants et des jeunes » celui-ci établissait la population a 17 463 836 habitants en 2005 dont 7 618 357 enfants âgés de moins de 15ans. En termes de poids démographiques cette catégorie représente 43,6% de la population totale. Autrement dit sur l'ensemble de la population camerounaise au moins 1 personne sur 10 est jeune. De ce récapitulatif nous notons que 1 enfant sur 4 ne va pas à l'école en 2005. Le BUCREP après le recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) du 1^{er} janvier 2010 évalue la population à 19 406 100 habitants. En partie 7% d'enfants sont en activité. Près de 15% des jeunes sont restés en marge du système éducatif, d'où leur niveau d'instruction reste relativement faible. Une estimation de la population s'est fait en 2020 ce qui renvoyait la population a 24 910 305 habitants (site web BUCREP). Nous ne saurons dire avec précision si le recensement s'est fait en tenant compte des enfants vivant dans la rue ; toutefois ces notes peuvent nous donner un aperçu de la représentativité de ceux-ci dans notre environnement.

Selon le rapport de l'INS (Institut National de la Statistique) en 2009 :« plusieurs études menées au Cameroun montrent l'évolution du phénomène des enfants de la rue. Si on estimait leur nombre a 4000 en 1999, le Cameroun compte aujourd'hui 10 000 qui vivent et travaillent dans les rues à travers le pays. ».

En 2013 une étude menée par la fondation Bernède stipulait que près de 10 000 enfants vivent dans les rues de Yaoundé. Le foyer de l'Esperance a évalué leur nombre a plus de 1500 constitués majoritairement des garçons qui sont domiciliés dans la rue, ces jeunes arrivent de tous les coins du pays (Morelle, 2008).

Comme dans la plupart des pays africains, la structure par âge de la population du Cameroun est marquée par son extrême jeunesse. Les enfants de moins de 15ans représentent plus de 45% de la population totale qui est estimée à plus de 20 millions d'habitants à nos jours soit à 17 463 836 en 2005 après les recensements généraux de la population. La densité de sa population est passée 22,6 habitants /m² en 1987 à 37,5 sur le kilomètre carré en 2005. Cette population s'est quasiment maintenue jusqu'à 2010, la moitié de la population a moins de 17ans. Les enfants de 6 à 14ans représentent 25,4% dans l'ensemble du pays. Ce recensement

fera état d'une prévision du taux de croissance de la population à 2,6%, correspondant à 2009 a une population de 18,9 millions d'habitants, de 19,4 millions en 2010 et de 21,9 millions en 2015.

Selon l'institut national de la statistique (INS, 2009), on compte environ 704 enfants qui vivent dans la rue. Le MINAS estimait à 877 le nombre d'enfants qui vivent dans les rues des villes de Yaoundé, Douala, Bafoussam, Buea, Maroua et Ngaoundéré en 2018 et 441 en 2019. Ainsi a-t-il été constaté que sur 768 enfants accueillis, 507 étaient abandonnés par leurs parents soit 66,1% de l'échantillon (Meinick, 2014). C'est pourquoi en Afrique noire l'abandon des enfants est un phénomène grandissant, autant que cela augmente le taux de la jeunesse de la rue. Selon le MINAS, 1 camerounais sur 2 a moins de 18 ans, 40% de la population vit dans la pauvreté, seul 16,73% d'orphelins ou enfants vulnérables (OEV) ont reçu une prise en charge. En 2012 le ministère des affaires sociales identifiait 3087 enfants de la rue dans les villes de Douala et Yaoundé.

Les jeunes de la rue vivent dans des conditions déplorables et font l'objet de toutes sortes d'abus. Ils ne sont pas à l'abri des maladies car ils ne bénéficient d'aucuns soins ; d'une ville à l'autre et d'un continent à l'autre, on retrouve des milliers de jeunes enfants qui se battent pour survivre dans ces rudes conditions. (Velis, 1993 ; Combier, 1994) estiment que d'un continent à l'autre c'est toujours la détresse de millions d'enfants condamnés à vivre dans les rues. Leur présence dans la rue compromet leur bonne identité sociale de départ et empiète sur leur réaménagement ce qui freine ou met un terme à leur processus psychoéducatif. Toutefois la difficulté de quantifier ce phénomène mondiale est à relever car ne celui-ci ne présentant pas les mêmes particularités en fonction de sa localisation, sa mobilité et la définition liée ce phénomène, du fait que l'enfant de la rue retrouve des réalités individuelles très différentes. Toutefois ces statistiques montrent à suffisance l'évolution ou alors la pugnacité de ce phénomène qui est l'objet de notre questionnement.

L'enfant de la rue a un comportement très atypique, de part son instabilité spatiale (il se déplace beaucoup) et son instabilité temporelle (sa présence dans la rue est rythmée en fonction des heures). Les EDR sont méfiants car ils considèrent l'extérieur comme un ennemi potentiel, ils tentent pour se protéger et facilement garder le contrôle des situations. Sur le plan intellectuel il n'est pas diminué pour autant, son intelligence va juste basculer de la positivité à la négativité. L'enfant de la rue n'est pas un délinquant a priori, ils commettent des larcins pour s'adapter aux conditions de vies, ils sont donc des « délinquants par substitution ». La stigmatisation qu'ils vivent peut être un frein à leur resocialisation.

La grande majorité des enfants consomment tous les jours de la drogue, mais il est inexact de dire que ce sont tous des toxicomanes ou qu'ils sont tous dépendants, car il y a plusieurs autres fonctions associées à cette consommation : des fonctions ludiques, identitaires et d'ordre individuel et social. Quand la fonction est collective, on revendique une identité collective. Par exemple, on consomme le soir sur la place centrale dans les escaliers ; De plus, certains disent qu'inhaler leur permet de réprimer des inhibitions pour avoir le courage de voler ensuite. Alors, ici, c'est la fonction instrumentale de la drogue qui domine. (Parazelli & Porier, 2000)

ii) Justification de l'étude

Comment comprendre l'existence de ce phénomène dans un contexte qui à la base était censé le combattre ou l'éviter. Il faudrait essayer d'assimiler que malgré le principe de famille élargie en Afrique ces enfants réussissent à se retrouver dans la rue et souvent ne préfèrent plus en sortir. Les enfants de la rue constituent un groupe marginal de la société camerounaise, bien que faisant partie intégrante de celle-ci. Les perceptions qu'en ont le public camerounais, ceux de la ville de Yaoundé en l'occurrence, peuvent permettre de conforter cette affirmation (Djadeu, 2017). Il serait donc important d'aider cette population à sortir de cette marginalisation à la fois sociale et géographique pour essayer de leur reconstruire une vision plus juste ou noble tout en misant sur leur bonne prise en charge. Cette prise en charge qui devrait passer par un processus de réaménagement de comportement dans un centre afin de prétendre à leur future inclusion dans la société. C'est donc à l'intérieur de ces centres que les jeunes de la rue sont sous l'influence d'une pédagogie qui encouragera leur inclusion. Nous rechercherons et analyserons ces méthodes qui pourront les sortir de cette marginalité. C'est dans cette perspective que notre étude s'intitule : **pédagogie inclusive et processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil.**

I-1-3 Problème de l'étude

L'éducation pour tous (EPT) est un slogan dans presque tous les Etats du monde et en constitue un réel défi quant à sa faisabilité. Plusieurs organismes internationaux se sont invités au débat comme Plan international, l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'UNICEF qui défendent les droits fondamentaux des Hommes surtout le droit à l'éducation. L'éducation permet de recevoir une instruction et de s'épanouir dans la

vie en société. Le droit à l'éducation est de ce fait, proclamé à la charte des nations unies (ONU, 1945) et à la déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH ,1948) ; cependant ce droit nécessaire au développement des pleines potentialités de l'Homme n'est pas souvent respecté ce qui cause inévitablement la naissance de plusieurs fléaux sociaux qu'il faudra repenser à solutionner. L'éducation étant perçue comme un facteur de socialisation secondaire et d'intégration dans la société ne saurait se bafouer sans laisser des séquelles dans le noyau de la société. Ainsi la naissance des vulnérabilité liée à ce déficit pourra surgir, puisque n'ayant bénéficié que d'une éducation familiale sans toutefois penser à l'aspect processuel qu'a l'éducation nous comprenons donc que l'individu aura du mal à se mouvoir dans une société pleine d'autres individualités qui ne relèvent pas que du point familial comme l'éducation professionnelle par exemple qui est le gage d'une capacitation et permettrait ainsi à l'individu de se mouvoir dans une société évoluant sur le plan technologique économique et culturelle ; la société ne peut digérer une personne qualifiée de non productrice , et ce manque de compétences crée le déficit , la fragilité et la vulnérabilité.

C'est souvent ce manque d'éducation professionnelle, ces cassures dans les liens familiaux, qui poussent les individus dans un besoin de se recréer, de s'affirmer, de se chercher, de trouver un nouveau mode de vie dans lequel ils aspirent à la liberté tant économique que personnelle. Le phénomène des enfants de la rue est souvent vu comme la conséquence a ces défaillances tant sur le plan familial, que sur le plan sociétal et pourrait être pour certains l'une des causes majeures de leurs cas, en dépit des difficultés financières. Pour ces jeunes, être dans la rue est une façon de vouloir compléter ce qu'ils n'ont pas pu avoir au sein des instances de socialisation ; ils se créent un imaginaire familial qu'ils auraient souhaité avoir. Parazelli (1998) affirme qu'

Une socialisation incomplète amène beaucoup de souffrances et vulnérabilités sur le plan psychique. Ceux qui ont les difficultés sont rarement écoutés par les adultes et davantage utilisés comme boucs émissaires de leurs insatisfactions. Dans un tel contexte il n'est pas étonnant de voir les jeunes décrocher et chercher à compléter leur socialisation á l'extérieur des institutions traditionnelle (famille, école, loisirs organisés ; travail salarié, etc.).

La famille est un puissant vecteur social au sein de laquelle sont enseignées les normes et valeurs de la vie en communauté. C'est la première institution responsable du bien-être, de l'épanouissement et du développement de l'enfant. Elle lui procure les premières règles de la micro communauté dans laquelle il vit (père, mère, frère) et de la macro communauté (société) dans laquelle il se développera. Dans son article sur « les complexes familiaux », Lacan (1938) cité par La Vissiere (2004) affirme que la famille est la première institution. Elle demeure donc pour cet auteur le prototype de tout fonctionnement groupal.

Dans l'esprit de la convention des droits de l'enfant (CDE), la famille représente l'instance principale qui détient la responsabilité des enfants. Dans son préambule la famille représente « l'unité fondamentale de la société et le milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres, en particuliers les enfants » (préambule CDE, 1989). Malgré cela la famille n'est pas une structure impénétrable, l'Etat y intervient dans le cadre d'une carence observée chez les parents dans l'accomplissement de leurs devoirs envers leurs enfants. Il soutient la famille dans ce procédé car estime que le passage d'adulte ne peut se faire que s'il est jonché d'un ensemble de soins, de valeurs transmises grâce à l'éducation par la famille. L'absence de la famille provoque la réduction du bon développement social d'un enfant ; le phénomène d'exclusion lié aux enfants de la rue se manifeste le plus souvent dès le plus jeune âge ce qui pousserait à s'interroger sur la qualité d'éducation transmise en socialisation primaire (la famille), la qualité de leurs relations interpersonnelles et même de l'échec de leur réintégration. Les circonstances de rupture avec les instances de socialisation mettent fin au rôle qu'elles jouent dans l'épanouissement de l'enfant dans le cadre qui leur est idéal (la famille). C'est ce qui favorise l'enracinement des jeunes dans la rue, mêlé à l'intériorisation de la mentalité ou culture de la rue malgré que ce mode vie soit désocialisé et marginalisé. C'est dans ce sens que Parazelli (2002) présente la rue comme un espace de « socialisation marginalisée » ; c'est-à-dire une marginalisation qui n'est pas fondée sur des bons ou mauvais comportements mais plutôt sur les normes psychosociales relatives à la formation de l'individu.

La question de la prise en charge des enfants de la rue se heurte souvent à quelques difficultés sur le plan de l'adaptation sociale de ces enfants. Le centre qui les accueille est un milieu de vie, de partage de normes sociales où ces jeunes devront se reformater au profit des « nouvelles règles » en rapport à celles acceptées pour le vivre ensemble en société et en contradiction avec celle de la rue. Plusieurs chercheurs vont mener des recherches sur ce phénomène (Amana 2012, Mengue 2004, Tchombe ; Mapoi et Tarpeh, 2001, Ekomo Engolo et Nana Fabu, 2009). De nombreuses ONG vont aussi s'engager aux côtés de l'Etat pour

combattre ce phénomène en proposant d'assurer un bon encadrement de ces enfants et des adolescents dans la rue sur tous les plans : éducation, sécurité, nutrition, santé. L'éducateur dans ce processus de résorption de ce phénomène devra se positionner comme « parent » de « l'aidé » ce qui lui donnera selon Durning (1995) la « fonction de suppléance parentale ».

Nous comprenons que la rue est un déflagrateur des cultures sociétales et éducatives, l'enfant y vivant s'affranchira des règles apprises et acquises dans la bulle familiale et opéra pour l'apprentissage des règles de survit et de subsistances dans la rue. C'est de ce processus que naîtra son inadaptation sociale. De ce fait, il se construit plusieurs interrogations tant sur les causes potentielles de l'entrée dans la rue et sur l'écart d'avec les normes sociales que pour les mesures de prises en charge pour résoudre cette situation.

Comprendre les causes de leur inadaptation sociale serait se frayer un chemin sur les méthodes ou pratiques potentielles liées à leur réintégration ou leur resocialisation. Comprendre pourquoi ils sont inadaptés et même exclus par la société, en essayant de voir quelles méthodes de facilitation à leur adaptation ou de sortie de ce blocage entrent en jeu pour leur réintégration sociale. Leur faire passer par leur insertion en centre d'accueil et réaménager leur comportement par des techniques de prise en charge pour espérer les coordonner à la vie en société. Nous nous attendons à ce que, grâce à la prise en charge par les éducateurs sociaux, les EDR recouvrent autant que faire se peut le chemin de la resocialisation. Et non de les voir s'accroître progressivement en nombre dans le temps dans nos rues ; bien sûr si nous notons que la prise en charge est censé améliorer les conditions de vie de ces vulnérables et les délivrer de leur modèle de vie qui heurte à la protection et aux respects des droits de l'enfant. Ce comportement d'inadaptés laisse voir que, ces jeunes en majorité prennent les centres d'accueil comme des moyens de premières nécessités et non comme une étape d'un processus d'adaptation sociale et de réinsertion, on dirait qu'il s'oppose à leur resocialisation. Malgré la multitude des centres d'accueil, le phénomène des enfants de la rue reste aussi d'actualité, est-ce un problème lié à leur perte de repères sociaux ou avec la prise en charge dans les centres. Ils fréquentent les centres, s'y lavent, se soignent, surtout mangent et en repartent pour la majorité. C'est dire qu'ils refuseraient ou n'arriveraient pas à se conformer aux règles « miroirs » de la société que reflète le centre d'accueil. Alors comment comprendre ce paradoxe ? Comprendre que ces enfants font le choix de la rue et préfèrent bénéficier simplement des avantages dans les centres serait moins digeste. Quelle serait la raison pour laquelle ces enfants ont cette considération des centres, laquelle freinerait leur adaptation psychosociale. Le problème de cette étude est la **déconstruction des valeurs sociales chez les enfants de la rue**. En effet cette déconstruction

est la source de leur inadaptation sociale celle-ci, qui se liera à leur exclusion sociale. Les enfants de la rue proviennent de tous les horizons c'est le postulat de leur diversité, et sont divergents par les réalités vécues de départ. Le centre peut être pris comme une entité inclusive. Qui les accueille comme une classe inclusive car il tient compte de leurs divergences ethniques, religieuses, leurs raisons de départ de la maison et d'arrivée dans la rue, pour les mouler dans la vie du centre qui est une vie en communauté. Ceci dans le but d'une socialisation future, à travers l'impact de la pédagogie inclusive sur leur développement ou processus psychoéducatif.

Il s'agira donc pour nous de procéder à une étude à la fois sur les actions de prise en charge des enfants accueillis dans un centre d'accueil en provenance de la rue, de revisiter leur processus d'adaptation et de faire l'élaboration et la proposition d'un plan d'intervention psychoéducatif de départ de la rue jusqu'au milieu de réinsertion.

I-1-4 Champ et problématique spécifique de l'étude

i) Champ de l'étude

L'inadaptation des enfants de la rue dans les centres d'accueil est une difficulté qui rend très fastidieuse leur réinsertion sociale et cela est une grande préoccupation pour le gouvernement puisqu'elle représente un frein à l'urbanisation et impacte négativement sur l'aspect éducatif du pays. En tant que science pluridisciplinaire, les sciences de l'éducation empruntent des approches inspirées de la psychologie, des connaissances de la biologie, des concepts et de certaines méthodes des sciences humaines. Elles se proposent l'amélioration des techniques d'éducation afin de faciliter et permettre l'éducation pour tous en dépit de la situation caractérisant la personne concernée. De ce fait parler de l'inadaptation des EDR dans les centres d'accueil, serait évoqué une problématique actuelle en handicap social en particulier et en science de l'éducation en générale. Cette problématique s'inscrit clairement dans le champ de l'éducation spécialisée précisément dans le champ du handicap social et conseil car elle permet de réduire ou avec beaucoup d'optimisme de résoudre un problème social donné celui sur l'enfance de la rue. Par conséquent les orientations données au cours de cette recherche suivent le cadre des sciences de l'éducation ; elle vise à montrer comment la pédagogie inclusive peut avoir un lien avec l'adaptation psychoéducative des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil.

ii) Problématique spécifique de l'étude

Malgré les politiques de l'Etat en générale et des organes internationaux en particulier, le phénomène des enfants de la rue reste encore saillant dans notre pays et même dans le monde.

Leur nombre va en grandissant avec l'urbanisation, à la suite des ruptures des liens familiaux, des crises d'individualités, des phénomènes tribalistes ou ethno-communautaires et le phénomène d'inadaptation sociale de ces jeunes présents dans nos rues. L'inadaptation sociale des enfants de la rue est l'incidence psychologique qu'ont ces enfants de leur présence dans les rues ce qui pourrait freiner temporairement ou totalement leur insertion future. Lorsque l'enfant se retrouve dans la rue il est exclu du modèle de socialisation normal, ce qui crée l'oubli ou la transgression des normes de l'éducation admise par la société. Transgression qui crée un blocage le moment venu de sa resocialisation, puisque celui ayant appris et intégré les règles de vie et de subsistance dans la rue ce qui reflète de l'effet considéré comme « négatif » de son comportement dans une société « normale ».

Le processus de socialisation favorise l'insertion sociale et psychoéducative parce que permettant aux individus l'adhésion à une conformité dans la normalité ; c'est dire que l'individu prendra en considération les règles dans sa conduite au quotidien. L'adaptation au processus psychoéducatif est véritablement réussie lorsqu'elle converge vers l'épanouissement de la personnalité et d'un accomplissement de la personne. Une personnalité saine est de ce fait caractérisée par un niveau de cohérence entre les pensées le comportement de la personne et son environnement. La famille organe dans lequel provient tout enfant est un « système » et comme telle elle a besoin d'harmonie et la contribution de chaque membre pour l'épanouissement de tous. Les comportements pathogènes observés dans la rue chez les EDR ne favorisent pas leur processus psychoéducatif.

L'EDR est la conséquence de plusieurs facteurs en interaction qui motivent l'enfant à élire domicile dans la rue. Nous pensons ainsi que aucun facteur pris isolément ne saurait expliquer clairement pourquoi des centaines d'enfants au Cameroun abandonnent les milieux d'éducation comme la famille, les écoles et même les centres de réinsertion pour se réfugier dans la rue. La vie n'étant pas un destin facile, ils sont obligés de s'adapter et d'y subsister.

Les jeunes de la rue ou en difficulté à cause des problèmes qu'ils ont connus (perte de cohésion sociale, violence et isolement etc.) Adoptent une attitude de défection, désactivation au détriment d'une logique d'adhésion et prise de parole (Kouakou, 2006). Dans les rues les jeunes se déclinent des connaissances normatives, car la rue leur façonne à sa guise. Le conditionnement subi dans la rue fait en sorte qu'il pose l'inadaptation sociale et par conséquent développent des résistances au processus de réaménagement et de réinsertion. La pédagogie inclusive étant un outil de resocialisation, il est question de voir dans quelles mesures

et travers quelles techniques celle-ci aiderait à la réadaptation de ces jeunes dans les centres d'accueil.

I-1-5 Questions de recherche

Les questions de recherche visent à donner une orientation scientifique à la recherche menée. Nous avons répertorié deux types de questions : la question principale de recherche et les questions secondaires qui sont retenues grâce à l'analyse thématique du facteur principal.

i) Question principale

Comment la pédagogie inclusive facilite au processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil ?

ii) Questions secondaires

➤ Analyse thématique

L'analyse thématique permet la décomposition théorique du facteur principal. En effet nous nous sommes inspiré de plusieurs écrits et d'une situation d'observation sur le terrain pour énumérer un certain nombre de facteurs de pédagogie inclusive qui, nous pensons peuvent influencer sur le processus psychoéducatif des EDR. De ce fait il est à noter que ces facteurs que nous allons évoquer agissent en interactions entre eux. Nous avons : la transmission des valeurs, transmission des savoirs, le respect des règles, les gestes d'étayage, le programme ou plan d'accompagnement.

a) La transmission des valeurs

La valeur est la qualité ou la justesse d'une idée par laquelle un individu s'affirme, lorsque cette idée est partagée par tous elle serait un synonyme de cohésion. C'est pourquoi Machado (1912) pense que

La valeur apparait en vue de l'existence et pour l'existence, quand la conscience pure de soi s'infléchit déjà vers le monde, pour y devenir principe ou règle de l'action, en même temps que mesure de la satisfaction dans une conscience concrète... rien n'est plus individuellement et socialement mobilisateur, que la valeur.

Il est à relever le partage des règles de vie et de conduites en famille et en société (laver les assiettes après son repas, prendre des responsabilités dans les tâches ménagères). En effet il s'agit pour l'enfant de se positionner de façon positive face aux enseignements sur les thèmes de cohésion sociale comme : l'amour, le pardon, le respect d'autrui et des lois, la tolérance. Il sera idéal ici de l'aider à exprimer ses émotions autour des jeux, des dessins, des histoires, des messages forts, des blagues. Il s'agit de faire état des valeurs à transmettre en fonction de la société d'appartenance de l'individu. De manipuler « la transmission » pouvant faire aboutir à « l'incorporation » de ces valeurs. La principale hypothèse ici vise à montrer qu'il existe un « comment » des transmissions, un processus et des conditions qui peuvent s'appliquer n'importe où, et surtout un processus de l'appropriation de tout ou d'une partie de ce qui a été transmis (Londono, 2006). Ici nous pouvons noter plusieurs organes de transmissions de valeurs : la famille, la société, l'école, l'environnement professionnel. L'EDR n'étant pas sous l'influence de toutes ces institutions, va devoir se réapproprier de ces connaissances dans les centres d'accueil, reformater progressivement son esprit « de la rue » au profit des comportements de cohésion sociale ce qui faciliterait leur processus psychoéducatif. Il est donc judicieux pour l'éducateur d'adapter cette transmission en fonction de la tempérament de l'enfant de la rue. La transmission par la sensibilisation, par les causeries éducatives, l'apprentissage et le respect des tâches ménagères et d'entretien corporelle.

b) Les transmissions des savoirs et le respect des règles

Ici les savoirs se focalisent sur les connaissances intellectuelles acquises. En effet ces savoirs permettraient à l'individu de pouvoir prendre conscience des règles proscrites et celles adéquates pour ainsi faire la part des choses dans leur jugement. Il serait donc nécessaire de faire connaître à l'enfant les canaux par lesquels il pourrait se mouvoir mieux que dans la rue et de se fait s'exprimer le plus aisément dans l'optique de sa resocialisation. Il y va de l'apprentissage et la gestion d'un métier, de la production des ressources et leur utilisation, de l'acquisition des compétences nécessaire à leur indépendance et à leur épanouissement dans la société.

En effet lorsque les individus après avoirs reçus les savoirs nécessaires à leur épanouissement, ceux-ci doivent s'y soumettre pour prédéfinir les bases d'une cohésion sociale réussite. Il s'agit donc pour l'EDR de se conformer aux règles acquises dans les centres et de les intégrer en tant que lignes directrices de leur future vie en société. Le non-respect des règles est l'un des plus grands facteurs d'inadaptation sociale ou de déconstruction sociale chez les enfants de la rue, ainsi passé ce cap leur réinsertion sociale ne serait plus qu'une évidence. Par

exemple un EDR qui ne s'offre pas aux mœurs comme les larcins, les drogues, l'insolence ou autres est plus facile à réinsérer que celui qui commet ce car il a déjà un pas d'avance sur lui, celui de « la prise de conscience ».

c) Les gestes d'étayage des éducateurs

L'étayage ici renvoi à l'ensemble des interactions d'assistances de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. C'est l'aide apportée au sujet par un individu plus capable, suite à une initiative prise par le sujet dans son activité. Il est caractérisé par la dépendance du sujet à l'objet. Celui influe sur le développement psychoaffectif de l'individu. Ici nous interprèterons l'étayage autour de deux modalités : Les gestes d'enseignement et les gestes d'accompagnement.

d) Un plan d'accompagnement

La présence d'un programme de réaménagement comportemental et de resocialisation serait le moyen le plus efficace pour structurer des techniques visant la resocialisation des enfants de la rue. Ceci dans une chronologie à respecter en fonction du développement psychoaffectif et éducatif de l'enfant. Ce programme permet l'amélioration de leur situation à long terme.

C'est ainsi que grâce à ces thèmes nous avons pu formuler des questions secondaires.

➤ Questions secondaires

- **QS1** : Comment la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue ?
- **QS2** : comment les gestes d'étayage des éducateurs favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue ?
- **QS3** : comment un plan d'accompagnement facilite le processus psychoéducatif des enfants de la rue ?

I-1-6 Hypothèse générale et hypothèses spécifiques

i) Hypothèse Générale

L'hypothèse générale est la réponse provisoire à la question principale de recherche. Elle formule une relation entre les faits observés. Elle permet d'interpréter, de donner une signification qui vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie (Grawitz).

L'hypothèse générale de cette recherche est la suivante : La pédagogie inclusive facilite le processus psychoéducatif des enfants de la rue à travers la transmission des valeurs, les gestes d'étayage bien réalisés et la mise sur pieds d'un plan d'accompagnement.

ii) Hypothèses spécifiques

Elles sont liées aux questions spécifiques ; autant que l'hypothèse générale est la réponse provisoire à la question de recherche ; les hypothèses spécifiques ou secondaires visent à donner des réponses en lien avec les questions secondaires énoncées.

Nous avons retenu les Hypothèses spécifiques suivantes :

- **HS1** : la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue à travers la présence des valeurs culturelles, citoyennes et communautaires promulguées dans le centre qui encouragent ce processus.
- **HS2** : les gestes adoptés par les éducateurs favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue à travers les postures à la fois d'enseignement, d'accompagnement, de contrôle et de tissage, qui développent les liens d'attachement chez les EDR.
- **HS3** : un plan d'accompagnement facilite le processus psychoéducatif des enfants de la rue grâce à la sensibilisation au préalable, les causeries éducatives les activités communautaires et de formation, et les enseignements thématiques.

I-1-7 Objectifs de l'étude

Il s'agit du but que l'on voudrait atteindre au bout de notre investigation. Pour cette étude nous avons un objectif général en lien avec la question centrale ou question principale de recherche et des objectifs spécifiques en convergence avec les questions secondaires.

i) Objectif Principal

Grace à la question principale de recherche, l'objectif général de cette recherche vise à démontrer en quoi la pédagogie inclusive peut avoir une influence dans le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

ii) Objectifs spécifiques

- **OS1** : démontrer que la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif.
- **OS2** : démontrer que les gestes d'étayage favorisent le développement du processus psychoéducatif des enfants de la rue.
- **OS3** : démontrer qu'un plan d'accompagnement en faveur des enfants de la rue permet leur processus psychoéducatif.

I-1-8 Intérêts de l'étude

Dégager les intérêts d'une recherche consiste à démontrer l'utilité de notre recherche ; en effet c'est la partie qui offre une spécificité à notre étude et qui crée la démarcation d'avec les autres précédentes recherches menées dans le domaine. Il s'agit de déterminer la contribution de cette étude dans le volet scientifique d'une part et sur les principaux bénéficiaires d'autre part. Nous avons de ce fait descellé les intérêts suivants :

i) Intérêt scientifique

En effet l'élaboration d'un programme d'intervention visant l'insertion socio familiale et même professionnelle des enfants de la rue contribuera à l'avancée de la science dans le sens ou ceux qui nous précéderont pourront prendre appui sur nos écrits et selon l'époque et l'endroit leur réajuster selon leurs objectifs. Cette étude a contribué à l'évolution des connaissances pédagogiques facilitant l'adaptation psychoéducative des enfants de la rue dans les centres qui les accueille. En effet elle décrit l'impact de cette pédagogie sur le processus d'inclusion des enfants de la rue et démontre des bienfaits de celle-ci à leur adaptation dans les lieux d'accueil.

ii) Intérêt sociopolitique

Le programme mis sur pieds sera un atout pour l'état, en lui offrant une arme de lutte contre le phénomène des enfants de la rue ; qui lorsque celui-ci sera éradiqué, cet aspect de vulnérabilité sera résolu et ainsi fera économiser plus d'argent à l'état pour se concentrer sur d'autres sphères. Cette victoire sur la problématique des enfants de la rue encouragera la cohésion sociale et un gros taux de stigmatisations et de violences sur les enfants seront évitées. Nous pourrons donc encourager la mouvance des nations unies et de l'état à protéger l'enfant.

iii) Intérêt éducatif

Après la socialisation de ces enfants nous pourrons consacrer la pratique de la pédagogie à vocation inclusive comme l'un des gages ou facilitateur de l'adaptation psychosociale des enfants de la rue.

Tout cela en suivant les méthodes évoquées dans ce travail pour favoriser l'insertion sociale et éducative des enfants de la rue.

I-1-9 Limites de l'étude

Pour rester dans un cadrage spécifique et éviter de s'éloigner de notre thème de recherche, il est judicieux de présenter une délimitation précise. Ainsi dans le cadre de cette étude nous convergeons vers une délimitation thématique, spatiale et temporelle.

i) Limite thématique

Dans le cadre de cette étude il sera question de se concentrer sur le thème de « la déconstruction » particulièrement sur l'inadaptation à la société qu'il provoque chez l'EDR. Il faudra travailler sur les espoirs d'une « Reconstruction » de leur personnalité. Ce choix est lié à la pugnacité du phénomène des EDR dans nos villes en générale et en particulier par ce manque de reconnaissance des cadres sociaux par ces enfants malgré les moyens mis en jeu par l'Etat.

ii) Limite spatiale et temporelle

Elle s'étalera sur une période bien précise et concernera les enfants présents dans les rues de la ville de Yaoundé spécifiquement recueillis et pris en charge dans le centre d'écoute et de transit de Yaoundé (CETY) organe situé dans la région centrale du Cameroun mis sur pieds par le ministère des affaires sociales dans sa politique de lutte contre la recrudescence de ce phénomène. La première raison est liée à la faisabilité de l'étude car on observe une certaine croissance du phénomène des EDR dans cette partie du pays étant donné que l'urbanité et la modernité de la ville Yaoundé attirent beaucoup d'enfants en provenances pour la plupart des coins reculés du pays. Surtout que la ville grâce à ses activités économiques, commerciales, ludiques intéressantes capte l'attention de ces enfants à la recherche du bien-être.

L'étude s'étalera au cours de notre deuxième année de master d'octobre 2022 à juin 2023 et de familiarisation avec la recherche et six mois de rédaction.

I-2 Définition des concepts

Cette sous partie présente les concepts clés de notre sujet et se positionne comme un éclairage sur le choix de ceux-ci et nous positionne de façon plus claire sur la reformulation de notre sujet, ce qui permettra une bonne entrée en matière dans notre sujet et ceux de manière claire et compréhensible. Parmi ces concepts nous pouvons citer :

1-2-1 Pédagogie

Dans pédagogie, *dictionnaire des concepts clés*, Raynal et Rieunier (2014) présentent la pédagogie comme toute « activité déployée par une personne pour développer les apprentissages chez autrui ». Elle est donc une **action**, celle-ci visant à provoquer des effets d'apprentissages.

La pédagogie se distingue de ce fait de la didactique. La première vise à répondre à des questions en relation directe avec une action éducative. Elle résout les problèmes liés à l'enseignement et l'apprentissage. Le/ la pédagogue se focalise sur l'action et l'expérimentation. Tandis que la deuxième (la didactique), s'interroge sur les concepts de sa

discipline pouvant être transformés en « contenus à enseigner ». Le/la didacticien(ne) est spécialiste de l'enseignement dans sa discipline.

Dans la naissance et l'évolution de la pédagogie elle est vue comme l'art d'enseigner, c'est une technique et consiste en des théories (Durkheim, 1938). Elle s'adresse aux personnes en tenant compte de leur personnalité. Englobant leur manière de penser et de réfléchir (aspects cognitifs), des aspects liés à sa volonté, qui lui sont spécifiques (le conatif), d'autres aspects qui sont sociales (socio-anthropologiques) qui font de lui la différence avec les autres. Donc quand on mène une œuvre pédagogique nous devons tenir compte de ces aspects. La pédagogie est donc l'art d'inculquer les savoirs (connaissances) les savoir-être (attitudes) et les savoir-faire (compétences) ; la pédagogie spécialisée va donc être une pédagogie liée à la personne.

Nous parlerons donc tout au long de ce travail de « pédagogie » pour désigner une méthode éducative ou « des pédagogies » pour désigner une typologie des méthodes éducatives établie(ent) avec pour finalité l'apprentissage.

I-2-2 Inclusion

La notion d'inclusion semble de plus en plus prendre de l'ampleur dans les débats actuels sur l'éducation. De ses origines latines « clausus » qui provient de « claudere » au participe passé. « Clastra » qui signifie la fermeture, le lieu clos ou l'enclos. Dans le *Dictionnaire Larousse* justement, inclusion veut dire « action d'inclure » ou encore « état d'une chose incluse » ; c'est ainsi que se pose directement une contradiction de sens. Le mot « inclusion » est un terme polysémique qui s'associe à une importante terminologie : inclusion scolaire, pédagogie de l'inclusion, éducation inclusive, école inclusive, l'inclusion scolaire pour gérer la diversité (Rousseau et al.). En France, le mot « inclusion » est généralement utilisé quand il s'agit d'éléments à « inclure » dans un ensemble comme le rappelle Plaisance (2010, p.5) cité par Liliane Pelletier dans, *le concept de l'inclusion et ses défis*, juin 2020.

Pour Ducharme (2008, p.5), l'inclusion scolaire s'appuie, entre autre sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution qui « joue un rôle fondamental sur l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École ». L'inclusion scolaire, et les pratiques inclusives qu'elle sous-tend, repose donc sur l'idée que tous les enfants devraient apprendre ensemble, et ceux indépendamment de leurs caractéristiques particulières.

L'inclusion est donc pour nous cette notion qui vise la prise en compte des membres d'un groupe sans distinction d'ordre physique, psychique ou sociale.

i) Pédagogie de l'inclusion

Plaisance dans, *l'inclusion comme théorie pratique*, 2020, revista educacao especial, reprends l'expression « théorie pratique » qu'Emile Durkheim a utilisée pour désigner la pédagogie, la notion d'inclusion est analysée de manière critique en examinant son caractère normatif. En mettant l'accent sur l'exclusion à laquelle elle s'oppose et l'intégration dont elle se démarque.

Comme il existe une multitude de définitions de l'intégration scolaire, il existe aussi de nombreuses conceptions de la pédagogie de l'inclusion. Dans sa conception la plus large, la pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la « pleine participation » de tous les enfants sans considération de leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerdji et Deuley, 1985). Elle se distingue de la pédagogie dite « spécialisée » qui renvoie à un ensemble de concepts et de pratiques professionnelles, qui vise favoriser le développement des personnes qui ont des besoins particuliers ou un handicap à travers une éducation et une formation adaptée.

Nadia Rousseau (2010) dans son ouvrage intitulé *la pédagogie de l'inclusion scolaire*, propose d'accueillir tous les enfants dans la classe ordinaire, considérer avant tout ce qui les rassemble plutôt ce qui les distingue. Toutefois nous précisons que la pédagogie à laquelle nous faisons allusion ici est une pédagogie qui prendra en compte les potentialités des enfants de la rue « tous ensemble », des potentialités grâce auxquelles nous allons ébaucher des propositions de resocialisation ou de facilitateur à leur adaptation psychosociale. C'est pourquoi le terme pédagogie ici employé aura un visé « d'inclusion » ou sera « inclusive ». Dans le sens où elle organisera les tâches ou les techniques de resocialisation des EDR partant de la rue vers les centres et aussi dans une recherche plus élargie des centres vers le retour en société.

Ainsi la pédagogie de l'inclusion représente pour nous l'ensemble des activités menées dans un contexte d'apprentissage et englobant des individus sans condition d'ordre physique, psychique ou sociale pour promouvoir leur réinsertion sociale ou communautaire. Elle est donc inclusive car elle tient compte des différences et vise l'adaptation à un groupe.

I-2-3 Processus

Selon le *Dictionnaire Larousse*, le terme processus veut dire : marche, progrès, développement, mécanisme, procédé technique. C'est l'ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé par le temps. Nous comprenons là l'enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma aboutissant à quelque chose. C'est la suite

continue d'opérations. En psychiatrie, un processus constitue une succession d'évènement conduisant un objet ou organisme à changer de forme ou d'état selon une évolution ou généralement différentes étapes peuvent être repérées.

Erick Erickson (1963), considère que le développement est le processus permettant d'atteindre, l'identité du « moi », terme désignant simultanément l'acceptation de soi et des caractéristiques de sa culture d'appartenance.

Nous comprenons donc que le processus s'est mêlé au développement et ainsi ne forme qu'une seule idée d'évolution du comportement d'un individu.

I-2-4 psychoéducation

Le terme psychoéducation réunie à la fois deux suffixes : « psycho » qui vient de psychologie, le mot, forgé par l'Allemand Melanchton au XVe siècle, à partir du grec « psukhé », âme, et « logos », science, désigne jusqu'au début du XXe siècle, l'étude de l'âme et de l'activité mentale (Raynal et Rieunier, 2014) ; et education qui renvoie selon *le Dictionnaire Larousse* à la formation aux usages, aux bonnes manières. Manière d'éduquer en tant qu'action.

Selon Charles Bonsak et al (2015) la psychoéducation peut être définie comme une intervention didactique et psychothérapeutique systématique qui vise à informer les patients et leurs proches sur le trouble psychiatrique et à promouvoir les capacités pour y faire face. C'est la transmission d'information et la méthode pédagogique adaptée aux troubles ayant pour but une clarification de l'identité, une appropriation du pouvoir et une modification des attitudes et des comportements. C'est l'introduction de l'éducation dans le traitement de troubles de comportement il peut se voir comme un « traitement moral ».

Gendreau (2001) a vu la psychoéducation comme un ensemble d'activités éducatives de réadaptions des adolescents avec des troubles graves du comportement. Une activité éducative a pour but d'assurer le développement d'un être humain. Selon Le blanc (2014) reprenant Gendreau, l'activité éducative comme un moment de vie ou une situation d'apprentissage qui comprend un ensemble d'actes ou d'exercices visant à répondre à des besoins humains, ceci dans un cadre spatio-temporel particulier. Plusieurs concepts sont évoqués parlant de la psychoéducation entre autres : le vécu partagé, le défi psychoéducatif, le concept de convenance, le concept d'utilisation, les transferts d'apprentissages, la relation d'aide psychoéducative et le concept « d'adaptation ».

La psychoéducation pour nous, représente ainsi cette méthode qui tient compte du comportement de l'individu dans le cadre de favoriser l'apprentissage autour d'activités éducatives.

i) Processus psychoéducatif

Nous remarquons que Gendreau a défini l'intervention psychoéducative en référence à trois dimensions : l'organisation (les éléments de structures), l'animation (son fonctionnement) et l'utilisation de l'animation.

Le processus psychoéducatif ici selon nous représente le cursus de réadaptation des individus présentant des troubles de comportement. Un cursus qui se fortifie à la logique des épreuves ou techniques éducatives qui pourront s'implémenter dans un cadre bien défini.

Nous proposerons ainsi une définition du processus psychoéducatif comme un développement tenant compte de deux aspects : le développement sociocognitif et la réadaptation sociale/socioéducative des individus.

I-2-5 Enfant

Selon le *Larousse*, l'enfance est la période de la vie jusqu'à la puberté et l'enfant renvoie à un garçon ou une fille dans l'enfance. Par conséquent, on observe une diversité des découpages de l'âge des enfants des rues qui ne facilite pas leur identification.

Le terme enfant est une notion très ouverte. La convention de l'ONU sur les droits de l'enfant (1989) considère que « l'entrée dans l'âge adulte n'est pas avant 18 ans et les textes légaux de protection ont en général été alignés sur ce seuil. ». Au sens juridique, la notion d'enfant désigne l'ensemble de la population qui n'a pas atteint la majorité pénale de 18 ans (âge réduit à 16 ans au moins dans certains pays), et qui fait l'objet d'un ensemble de droits décrits dans la convention internationale des droits de l'enfant adoptée le 20 novembre 1989 par les Nations Unies (R. Perez Lopez, 2009).

Au Cameroun l'enfant est représenté comme un individu n'ayant pas encore atteint l'âge de la majorité 21ans. Mais souvent cette majorité est compromise par la dépendance de ces individus à leurs parents. Car la majorité ici ne signifie pas seulement un âge de plein pouvoir mais aussi un âge de prise de conscience et d'autonomie soit financière, spirituelle et intellectuelle.

I-2-6 Rue

La « rue » selon *le dictionnaire Larousse* représente : une voie publique aménagée dans une agglomération. Elle peut renvoyer entre autre à :

❖ Les quartiers pauvres d'une ville (les « bidonvilles » des villes camerounaises par exemple);

- ❖ Les espaces environnant les salles de cinéma, les hôtels, les grands magasins ;
- ❖ Les gares routières et ferroviaires ;
- ❖ Les aires de stationnement des véhicules ;
- ❖ Les terrains vagues et les lieux isolés mais favorables aux stratégies de survie (par exemple, les bâtiments dont la construction demeure durablement inachevée) ;
- ❖ Les cages d'escalier et caves abandonnées dans les « cités défavorisées » ainsi que les égouts des villes.

La compréhension du problème des enfants de la rue passe par l'élucidation du terme de la rue. Comme le dit R. Lucchini, pour essayer de comprendre la notion enfant/jeune de la rue, l'étude de la rue est presque indispensable pour clarifier tout ce qui se cache derrière la notion d'enfant en situation de rue (R. Lucchini, 1998). Au sens général, la rue est définie comme l'espace public par excellence, celui de la « cité » où personne n'est chez soi et où à la fois, tout le monde est chez lui. Cette notion dépasse alors le simple cadre de l'espace commun, dans la mesure où il s'agit de rendre possible des relations entre des personnes dissemblables.

i) Enfant de la rue

Selon J. Palazzolo & al. (2008), l'expression enfant de la rue désigne un enfant (au sens de « personne mineure ») qui vit dans et de la rue, au sein d'une ville. Selon l'auteur,

Les enfants de rue sont le plus souvent soit des sans-domiciles, soit des enfants ayant un domicile mais travaillant dans la rue au sein d'un cadre informel.

Ils peuvent aussi vivre avec leur famille dans la rue, voire dans un foyer d'accueil ; certains travaillent, ou vont à l'école en même temps.

Ainsi, deux catégories d'enfants figurent dans cette définition. Ces différentes catégories font l'unanimité dans la plupart des définitions des enfants des rues :

- **Enfant « de » la rue**, cette première catégorie renvoie à un groupe d'enfants qui vivent en permanence dans la rue, de jour comme de nuit, et qui sont en rupture avec leur famille. L'UNICEF, quant à elle, définit les enfants de la rue en fonction de cinq critères :
 - a- Ils habitent la ville ;
 - b- Lorsqu'elles existent, les relations familiales sont faibles ;
 - c- Ils développent des stratégies de survie ;
 - d- La rue est leur habitat principal et remplace la famille en tant qu'instance de socialisation ;

e- Ils sont exposés à des risques spécifiques importants.

Or, selon R. Lucchini, ces critères ne sont pas seulement propres aux enfants de la rue. Car, les enfants de la rue partagent au moins trois de ces caractéristiques (a.c.e) avec les enfants qui travaillent dans la rue et qui rentrent quotidiennement à la maison (enfant dans la rue). Ces définitions font ainsi prévaloir la rupture avec la famille. Cependant, nous savons que ce critère est insuffisant pour cerner l'enfant de la rue leur père et/ou leur mère ainsi que leurs frères et sœurs dans la rue. Tous ne vivent donc pas isolés, sans famille (M. Morelle 2008).

Amana (2012) présente les facteurs pouvant définir un enfant de la rue :

- La domiciliation ; ils n'ont pas de domiciles fixes et restent dans les coins de la rue.
- Les activités qu'ils exercent dans la rue.
- Le type de relations avec la famille ; les liens totalement rompus.
- L'âge ; qui peut aller de 7 à 20 ans.

Les EDR sont donc des enfants de tout âge et sexe en rupture avec leur famille et qui ont fait de la rue leur milieu de survivance.

L'enfant de la rue est donc ce mineur en rupture avec les liens familiaux et ayant la rue comme lieu de vie et de subsistance.

- **Enfant « dans » la rue**, cette deuxième catégorie est celle de l'enfant qui passe la journée dans la rue, généralement en quête de revenus mais qui rentre chez lui la nuit venue. L'enfant « dans » la rue n'est pas en rupture totale avec sa cellule familiale et il garde le plus souvent un contact régulier avec ses parents. Il passe cependant la grande partie de son temps dans la rue pour y travailler, jour et nuit s'il le faut (Pirrot, 2004, cité par F. Dramé, 2010). Cette catégorie peut se confondre à celle de l'enfant « à » la rue, ce troisième groupe, renvoie à une situation transitoire où l'enfant en fugue, plus ou moins longue, n'est pas pour autant définitivement installé dans la rue. Certains ne font plus que des apparitions irrégulières au domicile familial (Pirrot, 2004, cité par F. Dramé, 2010).

En somme, il existe plusieurs définitions de la population d'enfants qui déambulent dans les rues. Cependant des zones d'ombre demeurent toujours autour de cette notion. La notion enfant de la rue, comme le dit R. Lucchini (1998), est à la recherche de son objet. La plupart des définitions soulignent souvent le niveau bidimensionnel (physique et social) du problème qui définit l'enfant à partir de critères tels que le temps passé dans la rue et l'absence de contacts avec les membres de la famille ou d'autres adultes responsables. Cependant, comme déjà évoqué, ces aspects n'expliqueraient pas à eux seuls la problématique de l'enfant dans la rue

(R. Lucchini, 2004). Il existe des situations intermédiaires entre ces deux facteurs. Car, selon R. Lucchini (1998), l'enfant est aussi un acteur social et il appartient à une catégorie sociale qui n'est pas homogène sur le plan psychosociologique, et la rue est une réalité complexe. La « rue » tout comme « l'enfant » sont des termes complexes qui varient selon les cultures. Il est donc nécessaire de les mentionner ou du moins d'en tenir compte dans la lecture du phénomène. Ces deux définitions font état d'une différence sur les notions de « enfant de la rue » et « enfant dans la rue » / « enfant à la rue », pour éclairer la lanterne sur ces concepts et éviter toute confusion de terme.

CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET THEORIES EXPLICATIVES

Ce chapitre est constitué de la revue de la littérature scientifique sur les notions de base de notre sujet et des théories explicatives liées à celui-ci. C'est la recension de quelques écrits ou textes en relation avec nos mots clés et surtout pouvant contribuer à la rédaction du contenu scientifique de notre sujet de recherche. Sans oublier de présenter les théories qui viendront apporter un appui crédible à ces notions. Nous présenterons dans la première section de ce chapitre, les écrits qui se lient aux variables de notre sujet et dans la deuxième section, de faire état des théories explicatives choisies dans le cadre de cet exercice scientifique.

2-1 Revue critique de la littérature

La réalité du phénomène des enfants de la rue est un fait pluridimensionnel. C'est pourquoi plusieurs auteurs se sont penchés sur son étude, dans le but d'essayer d'en comprendre ses causes et son ampleur dans le monde, les stratégies de survies de ce phénomène, les méthodes ou techniques de sortie de rue. Ainsi il s'agira de faire un recueil autour de l'inclusion des enfants de la rue au Cameroun ; de présenter la pédagogie inclusive et la nécessité d'un programme d'inclusion de ces enfants de la rue dans les centres d'accueil, et surtout du processus psychoéducatif nécessaire à la reconstruction partielle ou totale de leur personnalité saine.

2-1-1 Les enfants de la rue

Les concepts « enfant de/dans/pour la rue » sont apparus en Afrique dans les années 80 avec l'avènement de la crise économique et suite au colloque organisé conjointement par le bureau international catholique de l'enfance (BICE) et le fonds des nations unies pour l'enfance (UNICEF). C'est à Grand-Bassam en Côte d'Ivoire que ces notions prendront le dessus sur les termes « délinquants et prédélinquants », cet acte est le premier gage de la prise de conscience de ce phénomène dans le continent Africain.

Selon la définition de J. Savo Makuru (1990), tirée du *Dictionnaire encyclopédique de l'enfant de la rue*, nous retenons la définition suivante : « l'enfant de la rue est toute personne, fille ou garçon n'ayant pas atteint l'âge adulte, et pour qui la rue est devenue la demeure

habituelle et le moyen d'existence ». C'est après cette description des EDR que nous essayerons de nous approfondir sur les causes liées à ce phénomène et de présenter ainsi leur mode de vie ou de survie dans la rue.

i) Causes liées à ce phénomène

Selon Lucchini (2004), le départ de l'enfant n'est pas une action spontanée, c'est un acte progressif d'autant plus que les territoires occupés par ces enfants sont à usage temporaire. Ce phénomène a longtemps été greffé à la pauvreté des populations dans les villes et campagnes des pays du monde et à la fois à l'affaiblissement des rapports communautaires et familiaux, ceci en lien avec l'absence et/ou la faiblesse des cadres législatifs. Toutefois de nombreux autres facteurs sociaux, politiques, économiques et même personnels en seraient à l'origine, ce qui favorise à la compréhension et l'interprétation de ce phénomène.

Plusieurs causes sont identifiées pour expliquer le départ de l'enfant dans la rue. R. Lucchini

(2004) identifie : « la dette externe et interne de l'État, la réduction des dépenses dans le domaine Social, de la santé et du logement, l'urbanisation accélérée ... ». Les raisons de l'arrivée d'un enfant dans la rue peuvent être liées à plusieurs stimuli tant sur le plan scolaire, familial, personnel, ou avec le monde. Nous parlerons ainsi des causes endogènes et exogènes :

a- Causes exogènes

Il s'agit des causes généralement en lien avec le cadre familial et la communauté. Nous avons ;

• En lien avec la famille

- **Le divorce ou la séparation** des parents ce qui encourage la crise familiale
- **La maltraitance et l'exploitation des enfants** en milieu familial. Ces enfants qui connaissent la violence dès le bas ge sont contraint a etre vulnerables socialement (Gilbert, 2004)
- **La polygamie**, situation matrimoniale ou le nombre d'épouses est égale ou supérieur à deux, une situation qui crée des tensions dans les ménages, impliquant les beaux-parents aux enfants et les enfants entre eux, ainsi que les coépouses. Un climat conflictuel qui ne favorise pas l'épanouissement des enfants.
- **Les échecs et l'abandon scolaire** ; puisque l'école est l'un des cadres de socialisation les plus fiables, l'enfant ainsi détaché ne pourra que s'éloigné des cadres sociaux établis.
- **Le remariage des parents** dans certains des cas (Tsopzap, 2018).

- **Le manque et/ou l'excès de l'autorité parentale**, puisque certains parents soient absents pour dispensés une bonne éducation et une règlementation à leurs enfants vont les perdre, et aussi eux qui mettent trop de pressions et de responsabilités aux enfants au plus que leur âge seront contraints à vivre la fugue de leur enfant en quête de liberté.
- **L'hybridité des cultures**. En effet, dans la tradition africaine, l'enfant constituait un patrimoine, une richesse. L'on mettait au monde pour continuer le clan, pour se montrer digne de ses parents et pour ne pas éteindre le nom de la famille. La famille était le lieu d'expression des sentiments de solidarité clanique. La disparition de ce caractère que nous appellerons « le principe de famille élargie », présente l'enfant délaissé à lui-même, seul face la nature et ses dangers.
- **En lien avec la communauté ou la société**
 - **Les possibilités d'emploi insuffisantes**
 - **L'absence d'accès aux services de base** tel que le logement, la santé, le transport, l'eau, l'électricité, la nourriture etc (Poupée Fontaine & Zribi, 2011).
 - **La répartition inégale des ressources**, ce qui diminue le pourcentage de chance dans un environnement rural.
 - **L'erreur et / ou le détournement de l'itinéraire** des enfants lors des voyages
 - **Le Suivismisme et la mauvaise compagnie** ; en effet d'autres voyagent parce qu'ils suivent des amis paraissant plus nantis ou débrouillards qu'eux et se retrouvent à la fin face à leur destin.
 - **Les forfaits et vols** : les enfants après avoir commis un acte répréhensible par la famille, décide de fuir et de se réfugié dans la rue, de peur de faire face au problème.
Le départ de l'enfant dans la rue est lié à la situation économique, politique du pays en générale et la pauvreté des parents et des familles en particulier.
 - **Les conflits Armées** : ces enfants fuient les guerres dans leur pays et se refigent souvent dans la plus grande precarité dans les pays voisins. Ils sont souvnt enrolé dans en tant que jeunes soldats (AFD, 2010).

Les problèmes économiques liés aux EDR se manifestent à travers l'insuffisance du revenu et aux mutations qui marquent actuellement les structures familiales dont le fonctionnement a été désarticulées par les crises économiques, sociales et politiques du pays. La crise économique qui a sévit dans les années 1980 est venu établir un déséquilibre dans les couches sociales (AFD, 2011). Dans cette continuité l'augmentation des prix des denrées alimentaires en 2023, le cout du carburant qui est de plus en plus croissant ne favorisent pas

l'épanouissement des couches sociales défavorisées ; nous pourrions donc comprendre pourquoi ces enfants se livrent à la recherche des moyens de subsistances et à la quête d'une vie meilleure. Car le salaire minimum interprofessionnel Garanti (SMIG) camerounais revalorisé à 41 875Fcfafa dans le communiqué signé du secrétaire du premier ministre camerounais en 2023 n'est même pas à la portée de tous les camerounais. Ce qui ne peut favoriser la limitation ou l'éradication possible de ce phénomène, puisque les enfants trouvent refuge dans la rue pour se livrer aux activités Génératrices de Revenus (AGR). Coté (2013), précise que :

« Ce phénomène est dû, en grande partie, aux mutations qui marquent actuellement les structures familiales dont le fonctionnement a été désarticulé par les crises économique, sociale et politique que travers le pays ».

La famille étant le lieu de socialisation par excellence de l'enfant, il conviendrait que les parents donnent tous les moyens et possibilités d'accroître leur revenu pour optimiser la socialisation de leurs enfants. Pour Marguerat et Poitou (1994) la crise des rôles parentaux et conjugaux et l'insuffisance des moyens financiers sont parmi les causes principales de ce phénomène. Tessier (1998) rejoint cette idée en ajoutant la désintégration de la famille, l'exode rural, l'explosion démographique, la crise économique, la monétarisation généralisée de l'échange social et le processus de marginalisation des enfants sur le continent Africain ; comme plusieurs éléments laissant accroître la présence des enfants dans la rue.

b- Causes endogènes

Il s'agit des raisons personnelles qui peuvent conduire l'enfant à aller dans la rue ; il s'agit de :

- La peur de la sorcellerie en milieu rurale favorise l'exode rural et l'accroissement du phénomène (Kenfack, 2018).
- **Le Gout de l'aventure** selon Tzopsap (2018) plusieurs enfants venants des zones rurales abandonnent leur famille dans le but de s'ouvrir à de nouvelles opportunités et de découverte de la ville. Ils considèrent Yaoundé comme un « el dorado », ce qui les poussent à développer un attrait pour les grandes métropoles. Lucchini (2006) ajoute que le jeu est l'une des raisons qui pousse l'enfant dans la rue car il considère la vie dans les bidonvilles comme monotone.
- **La recherche d'une vie meilleure** ; ils quittent le cadre familiale en se disant s'éloigner de la faim, des difficultés rencontrées, lors de leur arrivée en ville, ils sont sans domiciles et se déversent dans la rue et mènent des activités comme le commerce ambulante, la

mendicité, le port des fardeaux ou paquets, la prostitution etc... leur permettant de subsister car la réalité en ville ne représente pas ce à quoi ils s'imaginaient.

Pour Marguerat (1999) les enfants de la rue sont des « migrants inadaptés » c'est-à-dire qui n'ont pas intégré le principe de la réalité, ce qui demande à l'enfant d'accepter les frustrations rencontrées. C'est pourquoi Parazelli (2002), développe que l'espace soit une dimension fondamentale de l'expérience. Ce qui fait que, les jeunes envisagent la vie dans la rue comme une des épreuves de leurs existences. Lucchini (2000) évoque des raisons ludiques de leur présence dans les rues, car pour eux la rue serait un lieu de distraction et d'ambiance malgré le coût de la vie.

- **La recherche de l'autonomie et de liberté** : dans une recherche sans frein de liberté, les jeunes adolescents les garçons dans la plupart des cas ont tendance à rejeter toute autorité parentale ainsi qu'aux normes sociales (Tsopzap, 2018). Mués par le désir d'indépendance, ces enfants se lancent dans de petits métiers. Après quelques rémunérations simultanées, l'enfant s' imagine une vie dans la rue. La vie dans un milieu où, il n'y a pas d'autorité, pas de limites, ni d'interdit établit la différence recherchée en étant dans un cadre familial ou ils sont surveillés et sous un contrôle parental.

ii) **Mode de vie/survie dans la rue**

Pour Libali et al., (2000), « Les enfants de la rue sont définis comme des sujets qui échappent au contrôle de toute structure, même familiale et vivant au jour le jour, grâce aux revenus tirés de la mendicité, du larcin ou de certaines activités comme le lavage de voitures, la vente de friandises etc. ». Livrés à eux-mêmes, ils se retrouvent à intégrer les bandes qui sont régies par leur propres règles, cultures, valeurs. L'entrée dans cette bande nécessite une déconstruction des valeurs acquises dans le socle de la famille pour l'assimilation de de la culture du Gang, il s'agit ainsi d'une certaine forme de socialisation marginalisée. C'est pourquoi Marguerat (1999) les a qualifiés de « migrants inadaptés ». En effet, la culture de la rue permet de mieux comprendre la situation du jeune dans l'univers de la rue. Elle permet de mieux situer le jeune dans une constellation de relations établies avec les divers acteurs utilisant la rue. (Lubin, 2007).

• **Psychologie des enfants de la rue et imaginaire familial**

L'enfant de la rue a un comportement très atypique, de part son instabilité spatiale (il se déplace beaucoup) et son instabilité temporelle (sa présence dans la rue est rythmé en fonction des heures). Les EDR sont méfiants car ils considèrent l'extérieur comme un ennemi potentiel, il ment pour se protéger et facilement garder le contrôle des situations. Sur le plan intellectuel

il n'est pas diminué pour autant, son intelligence va juste basculer de la positivité à la négativité. L'enfant de la rue n'est pas un délinquant a priori, ils commettent des larcins pour s'adapter aux conditions de vies, ils sont donc des « délinquants par substitution ». La stigmatisation qu'ils vivent peut être un frein à leur resocialisation.

Parazelli (2002) fait un lien entre l'imaginaire familiale et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue. Ces enfants sont souvent impulsés par la violence en milieu familial et institutionnelle. L'expérience de la rue devient soit comme un rituel initiatique de passage individuel, soit comme une expérience qui conduira à l'enfermement (prison) ou à la mort. La vie de rue est donc considérée comme constructive ou destructive en soi, puisqu'elle se meut en fonction de l'orientation donnée par chaque enfant face aux difficultés rencontrées. Le choix d'une vie indépendante et séparée du socle familial d'origine leur fait se construire une famille fictive essentiellement constituée des pairs.

Le mode privatif d'appropriation des espaces publics par ces enfants de la rue serait une conséquence de leur imaginaire familialiste, dans le but que ceux-ci se sentent « chez eux ». Cet imaginaire procure à ces enfants protection et ressources de subsistances, elle peut aussi les enfermer dans ce milieu perçu comme autosuffisant par ces derniers et se penchant sur l'enracinement de leur nouvelle vie (Tsopzap, 2018). Les rapports de dépendances seront présents dans la famille de la rue ce qui va créer un frein à l'autonomie individuelle. Puisque les enfants seront toujours contraints à se rabattre vers leur « famille de rue » en cas de difficultés. C'est dans ce sens que Parazelli (2000) les voit comme des enfants confinés dans le champ de l'infra politique, et pense qu'ils ne peuvent développer une véritable autonomie sociale en accédant au statut de sujet et que l'on désigne aussi comme la citoyenneté.

- **Accompagnement psychosocial et resocialisation des EDR**

Ngangue (2017) s'est appesantis sur l'accompagnement psychosocial dans les centres d'accueil et l'échec de resocialisation des enfants de la rue. Elle souligne l'hypothèse selon laquelle, l'échec de resocialisation des EDR a un lien avec la stratégie d'accompagnement dans les centres d'accueil puisqu'elle croit fermement en l'accompagnement psychosocial comme outil de resocialisation des EDR. Que ce soit l'accompagnement scolaire, individuel, le suivi dans les centres ou la médiation familiale, ceci a un lien avec l'échec de resocialisation des enfants de la rue. Les stratégies d'accompagnement ne répondent pas aux besoins des enfants selon elle, et c'est pourquoi le problème d'autonomisation de ceux-ci reste saillant.

Ces études présentant la psychologie, le comportement, le mode de vie des EDR dans leur biotope. La limite de ces textes est que l'accompagnement psychosocial dans les centres n'y est pas clairement représentée ainsi que son impact dans le processus psychoéducatif. Ces écrits ne se sont pas penchées sur les méthodes pédagogiques inclusives et de réaménagement. Surtout sur les gestes d'étayage des éducateurs synonymes de la relation partagée avec les enfants, ni sur la retransmission des valeurs pour pouvoir juger d'une bonne avancée ou non du processus psychoéducatif des EDR, en essayant de mesurer leur attachement. Toute chose que notre étude démontrera. C'est pourquoi elle s'intitule « **pedagogie inclusive et processus psychoeducatif des enfants de la rue : etude menée au centre d'écoute et de transit de yaoundé** ».

2-1-2 Etats des lieux de la prise en charge des EDR

L'Etat des lieux de la prise en charge éducative des enfants de la rue, abordera la situation des enfants de la rue dans le monde comme un obstacle qui doit être l'objet de questionnements et d'analyse de ceux qui sont placés pour corriger ce problème, en s'engageant dans une démarche allant de la genèse à la fin du processus. Nous cherchons ici, à faire comprendre qu'il est important dans le cadre de cette recherche, de présenter la situation des enfants vivant en marge de leur société à travers le monde ; qu'il s'agisse des enfants de la rue dans les pays développés et ceux en développement et d'en faire ressortir les points de ressemblance et de divergence aussi, quelques cas seront présentés selon les continents. L'intérêt ici est de faire ressortir la situation concernant la prise en charge des enfants de la rue dans le monde mais surtout au Cameroun.

i) En AFRIQUE

Le forum international de Grand Bassam en mars 1985 marque pour certains pays africains le début d'une prise de conscience du phénomène des enfants de la rue.

- **Cas Kenya**

En effet, la situation des enfants de la rue en Afrique se développe à un rythme vertigineusement profond surtout au niveau des grands centres urbains de ce continent. Une telle situation est d'ordre économique et social et est très poussée dans certaines grandes capitales africaines telles que Nairobi, Kinshasa, Ouganda, etc. Par exemple, au Kenya, les enfants des rues sont appelés « Chokora », un mot swahili signifiant ceux qui vivent dans les déchets en quête de récupération de la nourriture. Selon l'ONG Amref Health Africa (2011), dans le bidonville de Dagoretti, au Kenya, 130.000 jeunes vivent dans les rues. Ces enfants proviennent des familles en difficultés économiques ; certains, par contre, ont été abandonnés

par leurs parents, d'autres ont perdu les leurs à la suite d'un décès lié à la propagation du VIH/SIDA. En somme, ils sont victimes de diverses situations telles que : abandon, violence, maladie, des cas de décès de leurs parents, etc.

De l'indépendance du pays à nos jours plusieurs textes cadres ont été adoptés, concernant les EDR, le *guardianship of infants Act* de 1959 toujours appliqué de nos jours, est emblématique en lien avec l'énonciation du droit du principe de l'intérêt de l'enfant.

- **Cas du Burkina Faso**

Au Burkina Faso, Wangre et al (2008, p.39) déclarent que « la problématique des enfants vivant dans la rue est inséparablement liée à un contexte macro social : effritement des rapports communautaires et familiaux, paupérisation accrue des populations des villes et des campagnes. La famille étant fragilisée connaît alors une désunion et un déracinement assez profonds.

Désormais, les enfants qui vivent dans des familles disloquées et pauvres connaissent à des degrés divers une situation de rupture. C'est à ce moment-là qu'ils cherchent des repères afin de voir comment sortir de cette situation qui ne leur offre aucune opportunité de penser un jour à voir la lumière luire sur leur chemin. Ils réfléchissent sur les décisions à prendre et la seule alternative à ce genre de situation est de se rendre dans les rues en vue de répondre à leurs besoins quotidiens.

Le ministère en charge de l'action Humaine, a effectué un recensement de 9 313 enfants dans 49 communes du pays. Soit 25% de cette proportion dans la métropole. En 2021, 2793 enfants retirés des rues. Une éducation religieuse leur est transmise à travers la Fédération des associations islamiques du Burkina Faso.

- **Cas du Gabon**

Au Gabon, par exemple, de nombreuses familles, en particulier les plus « aisées », ont recours à la domestication d'enfants. Ce « secteur emploie surtout les jeunes enfants originaires des pays d'Afrique de l'Ouest ; Mali, Bénin, Togo, Burkina-Faso, etc. Les facteurs à l'origine de ce phénomène sont divers : la pauvreté, l'appartenance à une minorité ethnique, ou dans le pire des cas la perte d'un parent » (Ndembi, 2006). De plus, au niveau du même continent (Afrique), certains enfants sont confiés ou vendus comme « esclaves » pour être des « domestiques ». Ainsi, les « petites bonnes » « vivent parfois des situations dramatiques ainsi que la violence, ajoutées aux humiliations qu'elles subissent sont souvent tolérées par la société. La souffrance de ces enfants a longtemps fait partie du domaine du tolérable et il serait

impossible de ne pas compatir à leur douleur et à leur situation de détresse (Salmon-Marchat, 2004, p.78) ».

Selon UNICEF Gabon 2022, le centre d'accueil pour enfants en difficulté sociale d'Angondjé est le seul établissement public financé par le gouvernement gabonais pour accueillir les enfants en difficulté du Gabon.

- **Cas du Cameroun**

La République du Cameroun avec 475 650 km² de superficie se situe du golfe de Guinée au lac Tchad. Afrique en miniature il compte dix régions et dix chefs-lieux au nord avec Garoua, l'extrême avec Maroua, N'Gaoundéré dans l'Adamaoua, l'ouest avec Bafoussam, le nord-ouest avec Bamenda, Buea chef-lieu du sud-ouest, le sud avec Ebolowa, l'est avec Bertoua, le littoral avec Douala et le centre avec Yaoundé. Deux capitales que sont : Douala capitale économique et Yaoundé capitale politique ; c'est dans ces deux villes que nous retrouvons la majorité de sujets enfants de la rue, car dans le pays, l'exode rural est l'un des grands facilitateurs de la croissance de la population urbaine et c'est ainsi que la population des enfants de la rue y est plus concentrée que partout ailleurs dans les autres villes du pays. L'étude se focalisera sur la ville de Yaoundé encore appelé « ville aux sept collines » elle contient les 4 100 000 habitants de la population du Cameroun en 2019.

L'économie camerounaise se veut dès lors très diversifiée grâce à son ouverture sur plusieurs champs dominés par celui de la production agricole et agro-alimentaire. Elle tire ses ressources de l'exploitation, la commercialisation et l'importation des matières premières et produits manufacturés. Les stratégies de mise sur pieds des politiques de prise en charge des enfants de la rue se heurtent au souci de la faible capacité d'accueil des enfants dans les centres, et les politiques gouvernementales lentes et pas toujours de continuité, il est donc à préciser que les cadres juridiques n'ont pas été suffisants car la précarité et l'instabilité dans les familles et les milieux de vies ont fait accroître le phénomène des EDR depuis 1981 (Tadjom M. 2008). Au plan de la politique générale le document cadre de politique nationale de développement intégral du jeune enfant validé en 2008 est aujourd'hui malgré qu'il soit limité sur l'âge (0-8 ans), le principal en matière de protection holistique de l'enfant.

Sur le plan social de l'accès et de la qualité nous avons l'amélioration des services sociaux de base essentiels nécessaires au développement harmonieux du jeune enfant. Par ailleurs les deux principaux axes stratégiques de la protection de l'enfance transparaissent dans l'organisation de la direction de la protection sociale de l'enfance et se déclinent en promotion des droits de l'enfant et sauvegarde de l'enfant.

Le Ministère des Affaires Sociales (MINAS) au Cameroun, créée en 1957 est une institution de l'Etat dont la tâche est l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et des programmes contribuant au suivi et l'amélioration du bien-être des personnes en entreprenant des opérations pour lutter contre ce phénomène grandissant. Par exemple le MINAS s'alliant à la croix rouge belge va signer un accord de partenariat en 2000 et en 2001, l'opération intitulée *Caravane* visant la réinsertion familiale et professionnelle des EDR de Yaoundé prendra corps. Mais en 2004 cet accord prendra fin. C'est ainsi que va se tenir en 2008 la toute première session du comité de pilotage du projet de lutte contre le phénomène des enfants de la rue, dont le but principal était de trouver et d'implémenter des solutions durables face à ces sujets et à vider totalement les rues de ces enfants. Ce projet s'arrêtera en 2012 avec des perspectives à l'horizon 2015. Ces politiques ayant pour but de ramener les enfants de la rue dans les institutions de socialisation adéquates n'ont pas rencontrés les résultats attendus en rapport avec le nombre de jeune dans la rue qui ne cesse de croître dans le temps.

L'INS rapporte que ce phénomène a été mis en exergue au Cameroun pour la première fois par le père Ives Lescante en 1972 et s'est rendu visible dans les années 1980 grâce à l'impulsion de la crise économique. Leur nom se réfère à l'espace que ceux-ci occupent et sont généralement en masse dans les métropoles du pays en particulier Yaoundé et Douala. Justement la rue leur milieu de vie ou encore « MBOKO » pour leur prendre le terme représente leur milieu de vie et de ressources, leur « SECTEUR » (M. Morelle, 2005). Nous remarquons le grand décalage quant à la prise de conscience du gouvernement de ce phénomène et sa prise en charge, puisque ce n'est que dans les années 1975 que s'ouvre le premier foyer pour enfant de la rue et en 1993 que le premier rapport du Ministère des affaires sociales sur cette population apparaît. Les premiers enfants étaient donc méconnus et non pris en charge ce n'est qu'à partir de l'augmentation de leur nombre que leur présence dans la société est devenue remarquable. Dans les années 1990 les premiers journaux commencent à se prononcer sur ce phénomène, les travailleurs sociaux quant à eux font état de leur présence qui serait plus ancienne et remontant dans les années 1980. Le Foyer de l'Espérance les a catégorisés par secteur, ils seront donc estimés à environ 200 à 300 enfants par secteur (Marguerat, 1998). Plus tard en 2004 et 2010 ils sont exonérés à près de 5000 enfants ce qui justifie de la croissance du nombre d'enfant de la rue au Cameroun.

Ils ont entre 8 et 15ans pour la majorité, leur vestimentaire ne les laisse pas inaperçus, souvent vêtus de manière délabré avec des vêtements en lambeaux, et des cheveux sales et crépus. Ces jeunes abandonnent leur village d'origine en quête de bien être dans les villes mais pour la plupart se retrouve souvent délaissés à eux-mêmes et se livrent ainsi à tout type de

drogue et alcool. En fuyant, ces jeunes ont pour la plupart abandonnés l'école et se retrouvent dans la rue sans assistance sanitaire avec pour seul lieu de distraction les trottoirs. Ces enfants arrivent à Yaoundé le plus souvent par la gare ferroviaire, en provenance de l'arrière pays mais la majorité sont de la région septentrionale du pays (extrême nord et nord) et se recasent à l'avenue-Kennedy, Warda, aux environs des bars, églises, mosquées, des cinémas et en générale presque partout. Ces jeunes sont confrontés à la modernité de la ville de Yaoundé mais aussi à l'offre d'emploi réduite ce qui accroît encore leur présence dans les rues. Ainsi ils se sentent obligés de créer eux-mêmes leur moyen de survivance qu'ils soient légaux ou non. L'agriculture étant l'une des principales sources de revenus du pays ne peut toutefois satisfaire les besoins de ces enfants qui préfèrent venir se réfugier dans les métropoles.

« A l'origine, on appelait les enfants de la rue de Douala dans le langage courant *nanga boko* ce qui veut dire la personne qui a dormi dehors » (Morelle, 2007, p.27). Ces enfants portent ainsi le nom de la rue qu'eux-mêmes investissent. Les EDR au Cameroun sont la conséquence majeure à l'exode rural, saisonnier ou permanent. Pirot (2004, p.21) estime qu'à Douala, les chiffres les plus réalistes oscillent entre 3000 et 5000 enfants/jeunes de la rue.

ii) En EUROPE

L'Europe étant un continent économiquement stable et développé, le phénomène des enfants de la rue est souvent dû en majorité par les problèmes familiaux et la séparation des parents, mais dans les cas exceptionnels ils sont le fruit des conflits économiques et politiques.

• Cas de la France

C'est à partir des années 1990 que les jeunes en errance ont commencé à être pris en compte ; ils symbolisaient la frange de la population dénommée Sans Domicile Fixe (SDF). Selon l'UNICEF, en France, des milliers d'enfants sont dans la rue ou dans des hébergements précaires. A Paris, de nombreuses familles sollicitent le 115 sans obtenir d'hébergement, ce qui emmène 700 enfants à vivre dans la rue. La situation dramatique se pose aussi en Seine-Saint-Denis avec chaque jour 160 enfants sans solution de prise en charge. En 2009, l'Agence Française de Développement (AFD) s'est investie sur la création de la division de partenariat avec les ONG autour des populations du Sud les plus vulnérables. C'est ainsi que vingt-six projets en lien avec l'enfance vulnérables prendront dont sept ciblant l'enfance de la rue. Les bibliothèques de rues, les soins ambulants vont être mis sur pieds ce qui crée le premier lien d'un potentiel accompagnement (AFD, 2011).

iii) En ASIE

En présentant la situation en Chine et en Inde nous comprendront bien le phénomène des EDR en Asie. Selon Tessier (2005), les raisons majeures de la présence des enfants dans les rues sont la pauvreté et le dysfonctionnement familial. ; Sans tenir compte des causes macrosociologiques qui fragilisent l'institution familiale ce qui fait que les dirigeants sont tenus pour responsables.

- **Cas de la Chine et de l'Inde**

Durant de longues périodes, il était difficile de mener des études officielles sur les enfants des rues, l'accès à la bonne information était presque impossible. Les pays étant communistes les recherches en sciences sociales étaient censurées. Pour l'UNESCO il est estimé que près de 10 000 enfants vivent dans la rue. Tellement le phénomène y est récurrent que les autorités n'ont pas tardé à mettre sur pieds des initiatives au profit des enfants de la rue. En 2001 la création, grâce à une ONG indienne, d'une banque de développement destinée aux EDR Children Development Bank. Cette initiative a permis de gérer et organiser les revenus des enfants en épargnant. Ce phénomène s'accroît en Inde sous l'influence des mariages précoces, la pauvreté des parents, et les conflits familiaux.

En analysant ce phénomène perçu du contexte asiatique nous constatons que les causes sont homogènes principalement liées à la pauvreté du continent, l'explosion démographique et le dysfonctionnement familial.

2-I-3. L'inclusion éducative des enfants de la rue au Cameroun

Le Cameroun dans sa stratégie d'inclusion des personnes handicapées n'oublie pas les EDR qui sont des personnes en situation de handicap social si nous nous en tenons à la définition énoncée par Poupée Fontaine et Zribi tiré du Dictionnaire du Handicap (2011) :

Situation de dépendance souvent durable générée par des facteurs essentiellement sociaux (notamment de grandes difficultés économiques) entraînant des problèmes graves de logement, d'alimentation, d'éducation et plus généralement d'adaptation sociale. A ce terme comme à celui d'inadaptation sociale se substitue fréquemment depuis quelques années celui d'exclusion sociale.

Le Cameroun s'inscrit dans l'optique de l'opérationnalisation de la Politique d'inclusion sociale dans plusieurs aspects. Ceux malgré que l'initiative 20/20 (consacrer 20% de son budget national aux services sociaux de bases) propose à Copenhague en 1995 ne soit pas respecté aujourd'hui. Mais concernant les EDR nous recensons:

- Renforcement du cadre juridique et institutionnel de protection à travers la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées qui vient améliorer la prise en charge de ces catégories sociales. Au plan institutionnel, plusieurs départements ministériels sectoriels ont des missions visant leur plein épanouissement (MINEDUB, MINEFOP...). À côté des pouvoirs publics, l'action des partenaires au développement qui soutient aussi la politique de l'Etat. Le Cameroun est membre du Sommet mondial lié au handicap et des personnes vulnérables.
- Dans le contexte démographique de l'action sociale camerounaise, il est noté un retour d'expériences positives dans la connaissance des particularités des groupes cibles. Cela à travers l'identification des EDR. Dans le département du Mfoundi par exemple, nous parlons de l'opération pilote d'observation et de suivi des EDR lancée à Yaoundé le 1er avril 2020. Ce qui a permis le retrait de 62 enfants du centre ville. Ces enfants ont été transférés dans les structures familiales pour les plus jeunes, les institutions sociales de formation professionnelles pour les plus âgés.
- La formation professionnelle des EDR pour garantir leur autonomie: la création et la mise sur pieds des institutions spécialisées du MINAS, ayant pour but la prise en charge et la formation des EDR; nous citons par exemple les ICE (institution camerounaise de l'enfance) de Betamba et du CAO (centre d'accueil et d'observation) de Douala pour l'encadrement socioprofessionnel, le CETY (centre d'écoute et de transit de Yaoundé), et Bobine d'Or pour le suivi pédagogique et la stratégie de réinsertion. Les partenariats MINAS-MINEFOP, MINAS-FNE. C'est ainsi que le bilan de cette conférence présente un total de 2154 de structures de formations professionnelles dans le pays en 2020. Ce qui laisserait transparaître la présence d'au moins un centre de prise en charge des personnes vulnérables dans les grandes villes du pays.
- Le Cameroun qui se joint chaque année au monde, pour la fête internationale de l'EDR qui se célèbre chaque 12 avril. Créée en 2009 par l'UNESCO en soutien à l'action de toutes les associations qui œuvrent dans la lutte contre ce phénomène et en commémoration à la résilience des EDR face aux difficultés endurées.

- D'après la conférence annuelle des services centraux et déconcentrés du MINAS on note 393 EDR qui ont bénéficié d'un programme d'appui à la réinsertion professionnelle des personnes vulnérables (PAIRPEV). Programme mis en œuvre par la loi fondamentale numéro 96-6 du janvier 1996 portant révision de la constitution du 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées. Ceci dans le cadre d'une collaboration avec le Fonds National de l'Emploi signé depuis 2006. Ce programme favorise l'autonomie de ces personnes, en prenant en considération le fait qu'elles rencontrent des difficultés relativement plus importantes pour accéder librement à l'emploi. Ce programme concerne les personnes vulnérables, aptes, en âge de professionnalisation.
- Le FNE a pour mission principale, la promotion de l'emploi telle que définie dans le décret numéro 90/805/PR du 27 avril 1990 portant création de cet organe.
- Convention sur les droits de l'homme et de l'enfant ratifiée par le Cameroun.
- Ouverture d'un centre de jour, codirigé par la Croix-Rouge belge et le ministère des affaires sociales. Les parties conviennent d'un objectif quantitatif annuel évalué à la prise en charge globale de 150 enfants des rues... centre d'écoute et de transit.

2-2. Pédagogie inclusive et nécessité d'un programme d'inclusion des enfants de la rue dans les centres d'accueil

Lucchini répondant à la question *Quels sont les principaux enjeux de l'intervention auprès des enfants de la rue en Amérique latine ?* Lors d'une entrevue de Parazelli et Poirier (2000) disait qu'il

Importe de faire en sorte que l'enfant acquière un respect de lui-même et qu'il devienne plus critique par rapport aux discours qui sont tenus sur lui ; les discours institutionnels, ceux de l'opinion publique, ceux des intervenants, des parents qui, dans les bidonvilles, adoptent les discours majoritaires des classes moyennes bien qu'ils soient tous stigmatisants. Le principal objectif est d'éviter que les enfants de la rue ne souffrent de la stigmatisation ambiante. Ensuite, il s'agit de définir quelles sont les alternatives crédibles à la rue, quelles sont les alternatives économiques et professionnelles que l'on offre à ces jeunes quand la plupart de ces pays présentent des économies sinistrées. L'intervention doit

rendre l'enfant apte à se débrouiller dans des conditions difficiles, c'est-à-dire l'aider à acquérir de compétences qui lui permettront de fonder éventuellement une famille ou de devenir un individu responsable d'abord par rapport à lui-même. Car l'enfant de la rue n'est pas plus irresponsable qu'un enfant de classe moyenne. Il s'agit d'une compétence très importante sur le plan symbolique : il y a des choses qu'on peut faire et il y en a d'autres qu'on ne peut pas faire. L'intervention doit renforcer ce type de compétences. Et l'accès à une réelle formation professionnelle assure dans ces économies sinistrées un avenir beaucoup plus solide.

Proposer une prise en charge des enfants de la rue nécessite d'avoir "accès à" ces enfants et d'être "accepté par" ces derniers (AFD, 2011). Le programme d'inclusion en centre d'accueil apparaît ici comme un outil régulateur de la transformation positive des enfants de la rue. Il se présente comme un outil fiable dans la construction de l'être sain de l'EDR, en ce sens qu'il sera administré en tenant compte du temps qui sera limité, des causes de la venue dans la rue de l'enfant, des perspectives de celui-ci. Le programme d'inclusion se présente alors comme un outil d'intervention idéal au processus psychoéducatif des enfants de la rue dans les centres d'accueil. De ce fait la conception et l'application de ce programme devrait respecter les normes et techniques pédagogiques visant à l'inclusion.

2-2-1 Historique de la Pédagogie

La prise en charge des enfants doit prendre en compte les méthodes adéquates à sa réussite. C'est pourquoi il est important de faire un éclairci à la fois sur la pédagogie que son lien avec l'éducation des EDR.

i) Définition

Il serait allé en besogne de parler de la pédagogie sans toutefois évoquer la notion centrale de l'éducation. Le Dictionnaire en français *Hachette* 2012 définit l'éducation à la fois comme « action d'élever, d'instruire, de former les enfants, les jeunes gens et le résultat de cette action ». Selon le Grand Dictionnaire de la psychologie LAROUSSE (1999), l'éducation est « l'action qui vise à développer les potentialités d'un individu qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe ». L'éducation constitue, en tant que telle, pour S. Freud, l'un des trois impossibles, avec la psychanalyse et la politique : impossible parce qu'essentiellement

constituée de contradictions et visant des buts inséparables et inconciliables. Il est mis en opposition deux manières de voir l'éducation : une conception ancienne de l'éducation, envisage comme un art de conduire les enfants à l'intériorisation des normes de leur classe sociale, dans un souci de reproduction du système socioculturel, et une conception moderne de l'éducation, qui tiendrait compte des acquis de la psychologie de l'enfant et viserait l'épanouissement de toutes les qualités en germe chez les enfants. L'approche par définition du terme education, nous ouvre ainsi le chemin sur la compréhension de la notion de pédagogie. Deux concepts lies l'un a l'autre.

Nous comprenons que la pédagogie est un fait intermittent et l'éducation un fait continu. L'une est une méthode et l'autre est l'aboutissement à la première. La pédagogie aboutit donc à l'éducation et qui dit éducation des EDR dit pédagogie inclusive. Durkheim (2006) pense que l'éducation est un fait social et la pédagogie une théorie pratique à cette éducation. Toute pédagogie est avant tout une vision ou une théorie de l'éducation reposant sur des positions normatives, à la fois épistémologiques, anthropologiques et sociopolitiques (Perron, 2015).

ii) Quelques précurseurs de la pédagogie

Le terme pédagogie est donc un mot remontant dans les années 1495 d'après le dictionnaire Le Robert. L'academie Française l'admet depuis 1762. Les auteurs suivants ne sont pas les seuls acteurs majeurs dans le domaine de la pédagogie et l'éducation mais restent pour nous des auteurs ayant des arguments forts pertinents dans la compréhension et l'analyse de notre sujet.

C'est ainsi que la pédagogie a mutée au fil des années et ceci du fait de la modernité qui s'est joint au changement spatiotemporel. La pédagogie est ainsi dite, passée du modèle empirique vers les années 1632-1704 c'est-à-dire basée sur l'expérience de la connaissance pratique de l'enfant ; au modèle rénové (pédagogie nouvelle) au 19^e siècle où l'enfant est devenu le centre des préoccupations éducatives en tenant compte des expériences et la participation de l'enfant plutôt que sur l'information ou sa connaissance. Pour finalement arriver au modèle expérimental autour des années 1905 avec Binet, qui se focalise sur la connaissance et l'expérience de l'enfant. Par rapport à la modernité, la pédagogie au 21^e siècle se joint à l'innovation et la technopédagogie (Gauvin, R et Blouin, L., 2022). Plusieurs auteurs viendront au fil de leurs temps se joindre à l'un de ces modèles. Ce sont les précurseurs.

- **Emile Durkheim**

Selon Durkheim (1938) dans l'évolution pédagogique en France, la pédagogie est "la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation". Il présente l'éducation comme une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.

- **Maria Montessori**

Pour Montessori depuis l'apparition de son livre *l'enfant* en 1935, l'individu agit par lui-même pour apprendre, parce qu'il est motivé par une curiosité naturelle et l'amour de la connaissance. Elle souligne qu'avant de vouloir enseigner quelque chose à un enfant, il faut connaître son développement, son ressenti et la manière dont il reçoit les signaux et stimuli. Sa philosophie est basée sur une approche éducative globale, de la naissance à l'adulte. C'est le résultat de l'observation des enfants issus de milieux culturels variés. Elle présente ainsi le développement de l'enfant en quatre étapes pour son apprentissage :

- De 0 à 6 ans ; l'enfant veut apprendre à se débrouiller seul, c'est l'âge de la conscience du moi.
- De 6 à 12 ans ; l'enfance, il devient curieux et imaginatif. C'est l'âge de la morale.
- De 12 à 18 ans : l'adolescence, l'enfant aspire à une vie active et associative. c'est l'âge du social.
- De 18 à 24 ans : l'âge de la maturité. Le jeune adulte devient mature, mais a besoin d'être rassuré dans ses engagements. C'est l'âge de la politique.

- **John Dewey**

Pour lui, éduquer un enfant, c'est avant tout requérir son adhésion au processus. Il s'agit de ne pas obliger l'élève à apprendre mais d'obtenir de lui un engagement dans son apprentissage. C'est l'élève qui définit un plan de travail en fonction de ses intérêts. L'apprentissage doit découler d'activités qui intéressent l'enfant, qui ont un sens pour lui. Activité, expérience, situation, interaction et sens du projet sont les éléments clés de la pédagogie de Dewey dite de l'expérience (1916). Celle-ci articule les conditions subjectives venant de l'apprenant et les conditions objectives venant de l'enseignant.

- **Célestin Freinet**

Met en évidence dès 1964 trois principes de base : l'expression libre, le tâtonnement expérimental et la coopération. C'est seul et en groupe que l'élève construit son savoir dans une pédagogie du travail.

- **Edouard Claparede**

Comme Dewey, il considère à partir des années 1912 que, c'est le besoin et l'intérêt de l'enfant qui suscite l'activité. Apprendre ne consiste pas pour l'élève à accumuler des connaissances mais à exercer son intelligence et à acquérir des méthodes de pensée. Le rôle de l'enseignant est d'éveiller chez l'enfant le désir de résoudre un problème, d'amener l'élève à une gymnastique désintéressée de l'esprit par des exercices appropriés. La tâche scolaire doit être présentée comme un jeu, mais si le jeu est un besoin fondamental, il a aussi une fonction pédagogique.

- **Philippe Meirieu**

"La différenciation pédagogique" depuis 1985. Il s'agit d'une méthodologie d'enseignement qui, pour s'adapter à des groupes hétérogènes d'élèves, pour prendre en compte les différences d'apprentissage entre élèves, diversifie et multiplie la gestion des apprentissages à trois niveaux : par des contenus différents ; par des structures, des groupements d'élèves divers ; par des itinéraires d'apprentissage ou processus variés. Il s'agit par la mise en place de structures, de situations, d'outils variés, de contenus différents de créer une dynamique qui permette de gérer de façon différenciée les apprentissages de chacun.

- **B Bloom ; G et V De Landsheere**

"La pédagogie par objectifs" défendue depuis 1980. Il s'agit pour les enseignants de clarifier leur pratique éducative en précisant les objectifs qu'ils cherchent à faire atteindre aux élèves. Ils ont à définir des objectifs, à choisir des méthodes appropriées pour faire atteindre les objectifs opérationnels fixés et à en prévoir l'évaluation pertinente. Les curricula, programmes d'objectifs d'apprentissage sont confiés à des spécialistes de la matière enseignée. Une analyse systémique de sa pratique permet à l'enseignant d'articuler objectif-méthodes-évaluation objectif dans une optique de rationalisation et d'efficacité. A travers sa taxonomie, Bloom a proposée un modèle de la pédagogie proposant une classification des niveaux d'acquisition des compétences.

2-2-2. Pédagogie de l'inclusion

La légitimité de la diversité en éducation est reconnue avec la déclaration de salamanque signée en 1994 (UNESCO). La pédagogie inclusive préconise qu'il n'existe pas d'apprenant typique et que la diversité est la norme (Meyer, Rose et Gordon, 2016). Elle opérationnalise l'idée selon laquelle, il est possible de mettre en place des stratégies pédagogiques permettant de prévenir l'apparition d'obstacles à l'apprentissage en lien avec la diversité des apprenants.

La pédagogie de l'inclusion repose sur une philosophie qui préconise la « pleine participation » de tous les enfants sans considération de leur handicap, à tous les aspects de la vie scolaire et communautaire (Banerdji et Deuley, 1985).

Council of exceptional children (1993), Adopte cette définition plus large en affirmant que le concept de l'inclusion est en soi un objectif légitime qui doit être poursuivi dans toutes les écoles et communautés. Cependant, lorsqu'elle est ainsi définie, la pédagogie de l'inclusion peut être interprétée de manière « inclusive » ou « restrictive » ainsi Basset et Smith (1996) rappellent que pour certains, elle signifie l'intégration pédagogique à plein temps de tous les élèves. Alors que pour d'autres, elle sous-entend plutôt la plus grande intégration possible de tous les élèves avec les mesures de soutiens offertes à l'intérieure ou à l'extérieure de la classe ordinaire.

Dans sa conception plus étroite ; la pédagogie de l'inclusion suppose une série de mesures administratives et pédagogiques prise dans le but de satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves à l'intérieure de la classe ordinaire. C'est ce que propose Sailor (1991), pour lui les composantes d'une école adoptant la pédagogie de l'inclusion (Full -inclusion model) sont :

- a) Tous les élèves fréquentent l'école qu'ils fréquenteraient s'ils n'avaient aucun handicap
- b) La proportion naturelle d'élèves en difficulté qui fréquentent chaque école reflète les données démographiques du district scolaire
- c) l'application en tout temps d'une politique rejetant toute forme d'exclusion fait en sorte qu'aucun élève n'est exclu à cause de la gravité de son handicap
- d) l'emploi de stratégies d'enseignements faisant appel à la coopération (apprentissage corporatif) et à l'entraide (enseignants par pairs) est généralisé au sein de l'école
- e) les programmes et les services généralisés sont offerts dans le contexte de la classe ordinaire ou dans un environnement ségrégué

La pédagogie inclusive est une approche qui regroupe un ensemble de pratiques pédagogiques dont la mise en place implique une adaptation à la diversité des apprenants (Beaudoin, 2013). C'est une pédagogie à l'intérieure de laquelle la différence entre élèves devient la nouvelle norme dans la manière d'aborder toute activité d'enseignement-apprentissage (Aucoin, 2010). La participation pleine et entière de chaque enfant et de chaque jeune à la vie de sa communauté d'apprenants, en compagnie de ses pairs du même âge. La personnalisation de la démarche d'apprentissage de chaque élève, la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacun au développement et à l'épanouissement de sa communauté. De cette façon il est facile de comprendre que c'est une pédagogie qui fournit l'accès aux ressources et aux milieux de l'apprentissage les plus favorables au développement intégral de chaque élève en tant que personne (Vienneau, 2002). Dans ce postulat le développement du plein potentiel de tous les étudiants est recherché (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011), aucun apprenant n'est typique car la diversité est la norme.

2-2-3 Dimension de la pédagogie inclusive aux EDR

Durant notre recherche nous nous attarderons à observer la dimension de la pédagogie inclusive réservée aux EDR afin de trouver un plan de renforcement à leur processus psychoéducatif. C'est pourquoi nous avons retenus trois aspects jugés centraux pour notre étude :

- **Transmission des valeurs**

Le Petit Robert nous rappelle que ce mot vient du latin *transmittere* : faire passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre (dans le sens de léguer, déléguer, communiquer, passer, conduire, propager). Il est courant de réduire presque à des synonymes "transmissions" et "communication".

Le processus de transmission des valeurs, est vu comme étant une partie essentielle de l'éducation, on ne peut pas concevoir une société sans pratiques de transmission. Car dans nos sociétés modernes tout change rapidement et ce changement est devenu une norme et un impératif culturel. La transmission est donc attachée à la notion de lien permettant d'assurer la liaison entre les générations (Londono, 2006). En observant les façons d'éduquer, nous pourrions nous demander si dans les processus de transmission de valeurs la personne est prise dans toute son intégralité. L'être étant incommensurable, Il y aura toujours des situations d'urgence et des expériences bouleversantes qui pourront amener à des changements par le biais de la réflexion et de la décision. La transmission passe par l'action des adultes auprès des jeunes

selon des procédures plus au moins rituelles et la part de l'imitation même dans les sociétés évoluées à un rôle clé pour la survie de la culture. La décomposition progressive de ces groupes sociaux amène la disparition d'un système de valeurs et d'une certaine morale. C'est à l'individu de faire le bilan de ce qu'il a reçu et de compléter ou changer les valeurs reçues de sa famille et de ses traditions, pour en intérioriser de nouvelles, si la vie et les situations l'exigent. Prétendre transmettre au sein de la famille ou au sein de l'école en disant : "Le temps passé était meilleur !", "De mon temps il y avait des valeurs, claires", c'est vouloir fixer l'histoire qui se déroule non pas d'une façon linéaire, mais dialectique et parfois chaotique. La transmission existe parce que le monde est mouvant et qu'à travers la succession des états quelque chose passe d'un état à un autre (Londono E. 2006). La transmission suppose toujours deux acteurs : celui qui propose et celui qui reçoit. C'est lors de cette interaction qui se situe au cœur des configurations marquées par les situations historiques, culturelles, géographiques spécifiques que va se tisser finalement les contenus de la transmission. Il faudra donc, les transformer, les trier, permettre leur appropriation et aussi certains refus souvent douloureux (Natanson, Jacques et Madeleine, 2004). Tout processus de transmission est donc le mouvement continu d'une construction graduelle de représentations et d'interprétations, incarnée dans un ensemble de personnes, d'objets, de situations, et d'expériences signifiantes.

Toujours selon Londono (2006) dans sa thèse sur le processus de transmission des valeurs chez les jeunes souligne que, la transmission des valeurs se présente comme un acte à trois spécificités ; elle est perçue comme :

- a) **Un phénomène total** en ce sens qu'elle se comprend comme l'action de transmission de la vie, quitte d'un être parent à un être enfant.
- b) **Comme un processus** ; en ce sens qu'il se construit dans la famille, se consolide à l'école et se réaffirme dans la société. Ce n'est donc pas un produit fini, cette action se situe dans une continuité, car l'homme est changeant et s'adapte en fonction des situations.
- c) **En tant que configuration et interaction symbolique** ; L'enseignement des valeurs en tant que référents idéaux de comportement est insuffisant. Dans la pensée de Norbert Elias, Les concepts de configuration et d'interaction symbolique permettent de dépasser l'antinomie (conflit) individu – société. L'individu existe avec la société et non indépendamment d'elle, sa rationalité lui permet de prendre le dessus sur l'influence externe. La société et lui se focalise ainsi en symbole d'interaction.

Le problème de la transmission de valeurs, tel que nous l'évoquons dans notre travail, se voit confronté aux défauts d'une transmission réduite aux processus de manipulation, d'endoctrinement, d'enfermement, d'imposition de traditions. Cette transmission se resume à l'ouverture des EDR sur les idéaux normatifs de la société. C'est le processus par lequel ceux-ci prennent attachent avec ces idéaux, les incorporent pour prétendre à leur mise en exergue future. L'éducateur se charge de ce partage d'idées et d'opinions avec l'EDR dans le but de susciter de l'intérêt en lui et produire un sentiment de reconnaissance de ces principes moraux comme idéal pour son insertion future et sa vie dans la société dite normale. Nous nous focaliserons ainsi sur trois types de valeurs : les valeurs citoyennes englobant les lois, règlements de la nation, les valeurs communautaires synonymes du partage de la vie avec ses semblables et/ou la société et les valeurs culturelles regroupant les us et coutumes et la religion.

- **Les gestes d'étayage**

Jerôme Bruner (1983) appelle étayage le soutien des parents lorsque le bébé joue à la fin de sa première année. Pour Bruner, l'étayage efficace est celui qui permet à l'enfant d'aller au-delà de ce qu'il est capable de faire seul, puis qu'il disparaît lorsque l'enfant parvient à réaliser la tâche de façon autonome. Bruner souligne que certaines interventions des parents aident l'enfant à résoudre ses problèmes : mobiliser l'enfant vers le but prévu, réduire la difficulté de la tâche, maintenir l'attention de l'enfant, évaluer le résultat en valorisant les réussites et en relativisant les échecs. Reprenant la théorie vygotskyenne, bruner définit les fonctions remplies par un adulte dans le cadre "d'interactions de tutelle" dont le but est celui « d'enseigner à des enfants âgés de 3, 4 et 5 ans comment monter une construction particulière à trois dimensions exigeant un niveau de savoir faire qui le dépasse initialement » (Bruner, 1983, p.126).

Nous avons choisi d'étudier l'activité de tutelle mis en oeuvre par des éducateurs confrontés à des enfants de la rue en difficulté d'adaptation psychosociale dans un centre d'accueil. Nous voulons mettre en évidence l'impact positif des actions des éducateurs ou acteurs de l'éducation sur le développement cognitif de l'enfant de la rue accueillis dans un centre d'accueil. Nous voulons expliquer l'importance de la stimulation de l'enfant et fournir des conseils sur la façon de procéder dans la vie quotidienne pour préparer ceux-ci à une future réinsertion. Malgré que cette théorie ne se focalise que sur des enfants de bas âge et minoritairement des adolescents nous allons démontrer par notre étude les bienfaits d'un étayage réussi dans le processus psychoéducatif des EDR admis dans les centres d'accueil, afin que ceux-ci s'adaptent aux changements et s'orientent vers une bonne socialisation.

Nous voulons que, tout comme l'enfant entretient une relation privilégiée avec sa mère, l'EDR entretienne lui aussi une relation de même sens avec son éducateur au centre, qu'il l'utilise comme « base de sécurité » lorsqu'il engrange le pas de son processus psychoéducatif, mais toutefois qu'ils ne construisent pas des réactions immunitaires lorsqu'il est séparé de lui. Nous prendrons appui sur trois conditions pour une tutelle efficace : que **l'enfant accepte de résoudre le problème** ; qu'il puisse **bénéficier d'une aide nécessaire**, suffisante et adaptée ; qu'il soit **assuré dans sa propre compétence**. Ainsi il s'agit de faire une transposition des étapes de l'analyse de Bruner (1983) à l'activité des éducateurs en faveur des EDR en centre d'accueil, ces six étapes sont :

- a) **L'enrolement** : engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.
- b) **La réduction des degrés de liberté** : simplification de la tâche à travers la réduction du nombre d'actions requises pour atteindre la solution. Ceci intervient dans le but d'éviter une surcharge cognitive à l'intervenant.
- c) **Le maintien de l'orientation** : éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné à la tâche.
- d) **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : signaler l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte ceci dans le but de lui faire prendre conscience de ces écarts.
- e) **Le contrôle de la frustration** : éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec.
- f) **La démonstration ou présentation des modèles** : il s'agit d'une exécution en présence de l'élève, le tuteur imite un essai de solution tentés par l'élève et espère que celui va le reprendre en retour pour mieux s'en approprier.

C'est sur la base de cela que nous prendrons en compte dans le cadre de cette étude le résumé des 6 gestes d'étyage évoqué par Bucheton et Souley en 2009. Ils comptaient la posture de contrôle, la posture de contre étyage, la posture d'accompagnement, la posture d'enseignement, la posture de lâcher-prise, la posture dite du « magicien ». Mais nous allons nous appuyer sur :

- **La posture d'accompagnement** ; l'éducateur apporte une aide mixte, à la fois individuelle et collective. Il encourage les discussions avec ses élèves et observe plus qu'il ne parle.
- **La posture d'enseignement** ; l'enseignement structure les savoirs et en fait la démonstration. Il parle on l'écoute, c'est la position magistrale qu'il occupe. Ses interruptions sont coordonnées.

- **La posture de contrôle** ; l'enseignant fait un cadrage de la situation, il à la main mise sur tous les apprenants. Il cherche à faire avancer le groupe en toute synchronie.
- **La posture de tissage** ; l'enseignant capte momentanément l'attention, il preconise le rapprochement avec ses eleves, la creation d'un lien dans l'apprentissage.

- **Programme d'intervention et la méthode psychoéducative**

Le programme d'intervention sera nécessaire dans la suite de nos travaux car il viendra en renforcement aux autres mesures de prise en charge et de resocialisation des EDR. Il est donc question de parler de son historique, postulat et son paradigme.

a) Historique

L'histoire de l'action éducative spécialisée a pris naissance au Québec au milieu des années 50. Les cofondateurs, Jeannine Guindon et Gilles Gendreau ont systématisé ce qui deviendra quelques années plus tard l'approche psychoéducative. La psychoéducation aura comme objet, l'étude des difficultés psychosociales des individus, durant les années 50 naîtra Boscoville. L'intervention psychoéducative est « une intervention spécialisée qui, en utilisant le milieu de vie d'un jeune aux prises avec des difficultés spécifiques d'adaptation accompagne et soutient ce jeune dans sa démarche vers un meilleur équilibre face à lui-même et face à son entourage » (Gendreau, 2001, p.15).

a) Postulats

Nous reconnaissons l'approche psychoéducative à travers deux postulats : le Premier postulat. Ce postulat de l'approche psychoéducative repose sur le fait que l'humain est un être en constante évolution sur les plans affectif, cognitif, social, physique et moral. Son développement implique une interrétation et une constante interinfluence entre ses caractéristiques, en tant qu'individu, et celles de son environnement. Le second postulat stipule qu'il y à interaction dynamique entre le sujet, l'éducateur et l'environnement. L'éducateur cherche à établir et à maintenir une relation afin d'accompagner le sujet vers l'atteinte de ses objectifs.

b) Paradigme

Le paradigme de l'interaction est celui qui entre en jeu. La psychoéducation définit l'interaction comme un ensemble de rapport entre deux potentiels du sujet, soit le potentiel

d'adaptation et le potentiel expérientiel. Pour Renou (2005), le potentiel d'adaptation c'est la découverte, la prise de conscience et la construction des moyens d'adaptation propres au sujet. C'est la capacité « d'apprendre à apprendre ». Gendreau (2001) après avoir précisé que, le développement n'est pas dû à une interaction à sens unique présente le potentiel expérientiel comme les possibilités d'apprentissage offertes par le milieu du sujet permettant de nourrir ses "schemes", d'en développer de nouveau et de modifier ceux non adaptés.

Dans le cas de cette étude nous allons faire une étude sur trois indicateurs : la sensibilisation et les causeries éducatives, l'apprentissage et les activités de formation, et pour terminer par les activités communautaires.

2-3- processus psychoéducatif de l'enfant de la rue

Pour comprendre l'enfant de la rue durant son développement psychoéducatif nous devons faire un aperçu sur le développement de l'enfant à travers quelques auteurs et souligner précisément à quel moment le déclic peut se produire dans ce processus et démontrer de quelle manière nous pouvons espérer une reconstruction de cet esprit sain chez le sujet.

2-3-1 Brèves sur le développement de l'enfant

Pour comprendre et renforcer le développement psychoéducatif chez les enfants de la rue, nous proposons un aperçu de leur développement normal, appréhendé grâce par certains auteurs qui ont fait leurs preuves dans la vision globale de l'enfant.

➤ Henri Wallon

Considère que la personnalité de l'enfant se développe, par une succession de six stades et au travers de deux fonctions principales : l'intelligence et l'affectivité ;

- **le stade d'impulsivité motrice (de 0 à 3 mois)** est caractérisé par le désordre gestuel ;

- **le stade émotionnel (de 3 mois à un an)**, au cours duquel les réponses des proches du bébé organisent progressivement ce désordre en émotions différenciées ;

- **le stade sensori-moteur et projectif (de 1 à 3 ans)** est l'occasion pour l'enfant de développer deux types d'intelligence : l'intelligence pratique (ou intelligence des situations), liée à la manipulation des objets; l'intelligence représentative (ou discursive), liée à l'imitation et au langage.

- **le stade du personnalisme (de 3 à 6 ans)** qui voit l'affectivité primer sur l'intelligence; vers 3 ans, l'enfant s'oppose nettement à l'adulte; à 4 ans, son comportement devient beaucoup plus accommodant; à 5 ans, il tente d'imiter l'adulte ;

- **le stade catégoriel (de 6 à 11 ans)** est une phase de domination des activités intellectuelles. L'enfant entre à l'école et devient capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire ;

- **le stade de la puberté et de l'adolescence (de 11 à 16 ans).**

➤ **Freud et la psychanalyse**

Sigmund Freud a mis en évidence l'importance des relations affectives considère que le développement de l'enfant est surtout dominé par la sexualité infantile, expression qui désigne bien plus le plaisir que la sexualité génitale stricto sensu. Il la définit comme étant « tout ce qui concerne les activités de la première enfance en quête de jouissance locale que tel ou tel organe est susceptible de procurer. » Il distingue les cinq stades suivants :

- **le stade oral (de la naissance à 1 an)** : les lèvres de l'enfant sont une zone érogène, source de plaisir lorsqu'il tète. La théorie freudienne de « l'étayage » postule que c'est à partir de cette satisfaction alimentaire que se met en place l'attachement à la mère. La zone orale est également utile pour découvrir le monde le bébé porte à sa bouche les objets qui l'environnent;

- **le stade anal (de 2 à 3 ans)** : l'enfant et ses parents sont particulièrement attentifs au contrôle des sphincters. Lorsqu'il les maîtrise, l'enfant éprouve du plaisir en se retenant.

- **le stade phallique (de 3 à 7 ans)** : l'enfant découvre que la manipulation de ses organes génitaux lui procure un plaisir érotique. Durant cette période, le complexe d'Oedipe (sentiments amoureux à l'égard du parent de sexe opposé et de rivalité à l'égard du parent de même sexe) constitue un moment essentiel du développement de l'enfant. Sans oublier le concept d'oedipe.

- **la période de latence (de 7 à 12ans)** : l'enfant refoule alors les pulsions et activités sexuelles des périodes précédentes.

- **la période puberté et l'adolescence; (de 12 à 21ans)** : c'est la phase de maturité génitale la principale zone de plaisir érotique est le sexe mais Freud n'a pas observé directement d'enfants. En effet, sa théorie est basée sur les associations libres et les rêves de ses patients adultes.

D'autres psychanalystes combleront cette lacune (Anna Freud, Mélanie Klein, Erik Erikson, Donald Winnicott Jacques Lacan...).

➤ **Jean Piaget**

S'est essentiellement intéressé au développement cognitif de l'enfant. Il a laissé une œuvre immense, poursuivie par certains chercheurs. Il distingue quatre stades du développement cognitif de l'enfant, qui ne correspondent pas précisément à des âges chronologiques, mais dont l'ordre d'apparition est invariable.

- **le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans)** concerne les déplacements du corps et des objets dans l'espace ;

- **le stade préopératoire (de 2 à 7 ans)** désigne une phase durant laquelle l'enfant ne maîtrise pas certaines opérations logiques, telle que la conservation ou la réversibilité (voir stade suivant). Par ailleurs, dans cette période, les relations de l'enfant avec le monde sont dominées par l'« égocentrisme ». Ce terme n'a pas de connotation péjorative sous la plume de Piaget et désigne le fait que le jeune enfant envisage le monde selon sa propre perspective et s'avère incapable de prendre en compte le point de vue d'autrui ;

- **le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans)** durant lequel l'enfant est capable de résoudre des problèmes portant sur des réalités physiques. L'enfant est « conservant », c'est-à-dire qu'il sait que les volumes, poids, etc., ne varient pas lorsqu'on modifie la forme des objets : si l'on découpe un gâteau en parts, il estime qu'il y a la même quantité de gâteau avant qu'après ; si l'on transvase de l'eau d'un récipient étroit dans un récipient plus large, il affirme qu'il y a la même quantité de liquide. Il est également capable de réversibilité logique : il affirme qu'une boulette de pâte à modeler étirée en saucisse peut revenir à son aspect initial ;

- **le stade des opérations formelles (de 11 à 15 ans)** permet l'accès à un raisonnement hypothético déductif. L'enfant peut émettre une hypothèse abstraite, puis se lancer dans une expérimentation pour en vérifier la validité, et enfin tirer des conclusions de son observation.

➤ **Erik Erikson**

• **Developpement psychosocial de la personalite chez Erik erikson**

Erikson (1982) considère que le développement est le processus permettant d'atteindre, l'identité du « moi », terme désignant simultanément l'acceptation de soi et des caractéristiques de sa culture d'appartenance. Pour lui l'identité est en grande partie une affaire de l'adolescence, << la formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification. Elle surgit de la repudiation selective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance, ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui, a son tour, depends du processus grace

auquel une société (souvent par l'intermédiaire des sous-sociétés) identifie le jeune individu en le reconnaissant comme qui avait à devenir ce qu'il est >>

Cette théorie présente des caractéristiques précises :

- Elle est centrée sur la personnalité normale d'un individu ce qui crée le distinguo d'avec la personnalité pathologique
- Elle tient du processus de socialisation d'un individu sous l'influence d'une culture.
- Elle vise l'atteinte du moi par la résolution des crises liées à chaque stade de développement.
- Cette théorie va de la naissance jusqu'à la mort, ce qui donne une compréhension globale de la personnalité de l'homme.

- **Les stades psychosociaux de la personnalité chez Erickson**

L'individu doit surmonter huit crises psychosociales majeures pour parvenir à une identité du moi, chacune d'elle étant marquée par le conflit entre deux tendances opposées :

- **Stade 1 (0 à 20 mois) : confiance versus méfiance** ; l'enfant développera une confiance de base, dans le cas contraire la méfiance prendra place. L'enfant représente son milieu par rapport à sa mère ou tout autre personne jouant le rôle de la personne significative. Erickson met l'accent sur la qualité de la relation de l'enfant avec la mère, La bonne résolution de ce conflit permettra à l'enfant de développer un sentiment de sécurité.
- **Stade 2 (2 à 3 ans) : autonomie versus doute ou honte** ; L'environnement de l'enfant de cet âge englobe les deux parents. L'enfant a besoin d'un soutien bien dosé de ses parents doivent éviter de ne pas prendre l'une des deux extrêmes par rapport aux relations qu'ils développent avec l'enfant, d'être estimé à sa juste valeur pour ce qu'il est et d'être valorisé dans ses tentatives.
- **Stade 3 (3 à 6 ans) : initiative versus culpabilité** ; Il s'agit d'enfant d'âge préscolaire, l'âge du jeu et de la fantaisie grâce auquel, l'enfant peut découvrir le sens des buts et des objectifs, reproduit des rôles en lien avec les adultes. L'enfant a tendance à se lancer dans des tâches diverses sans tenir compte de ses capacités et de ses limites, ce désir de tout réaliser va se heurter aux obstacles posés par le milieu ce qui causera la culpabilité.
- **Stade 4 (6 à 12 ans) : créativité versus infériorité** ; l'enfant qui a déjà acquis de la confiance, de l'autonomie, il commencera par se livrer d'emblée au travail en développant l'initiative. À ce niveau, le milieu social de l'enfant va s'agrandir davantage, L'école va jouer un rôle important, tant comme transmetteur de valeurs que catalyseur aux actions du

jeune ce qui va favoriser l'esprit de compétition. Selon que l'enfant est valorisé ou non dans ce qu'il entreprend (ses habiletés), il acquiert un sentiment de compétence ou au contraire un sentiment d'infériorité.

- **Stade 5 (12 à 20 ans) : identité versus confusion des rôles** ; c'est l'adolescence qui permet à l'individu de se redéfinir, c'est une période de transition de l'enfance à l'adulte. L'adolescent a besoin constamment de s'accommoder aux exigences de la société tout en cherchant à maintenir son intégrité. Il peut perdre son individualité et se confondre avec une figure du moment. L'enjeu à ce stade est l'acquisition des identités personnelles, surtout que l'enfant commence à avoir des attirances platoniques envers des personnes de sexe opposés.
- **Stade 6 (20 ans à 45 ans) : intimité versus isolement** ; intimité avec soi-même et avec les autres, l'un ne va pas sans l'autre. Ici l'individu doté d'une identité solide va partager son intimité avec quelqu'un d'autre et affirmer ses choix, jugements et défendre ses droits par rapport aux autres. Il est prêt à partager une relation intense avec un sexe opposé tout en assumant d'être absorbé par la relation. L'homme a toujours besoin de quelqu'un avec qui partager son vécu et son émoi. L'existence humaine en soi se constitue dans la mutualité et dans l'intersubjectivité.
- **Stade 7 (45 ans à 65 ans) : générativité versus stagnation** ; le second stade de l'adulte, l'opposition ici s'observe entre la productivité et la stagnation. La gamme des relations de l'individu s'étend vers d'autres générations, la générativité ici est l'intérêt pour la génération suivante et la capacité à procréer c'est pourquoi l'auteur inclut procréativité, la productivité et la créativité dans la générativité. Bon nombre de ses actions ne visent que la satisfaction des besoins de ses progénitures. L'enjeu social est le désir de se perpétuer, de s'actualiser.
- **Stade 8 (65 ans à ...)** : intégrité de l'égo versus désespoir ; l'individu traversera cette période en fonction de la manière dont il a vécu les sept autres étapes de son développement psycho-social. C'est le moment pour l'individu d'établir le bilan de sa vie, c'est la perception de ce bilan qui le permettra d'arriver à l'intégrité personnelle ou de se laisser aller à un sentiment de désespoir.

Piaget, Freud et Wallon s'accordent à voir le développement de l'enfant scandé par des moments obligatoires, les stades s'appuyant sur des moments antérieurs, ou encore les moments de l'évolution de l'homme (phylogénèse). Les différences résident dans le statut à donner aux stades dépassés et à leur ordre d'apparition. Il est strict chez Piaget, un stade ne peut apparaître que si le stade précédent a été dépassé, c'est ce qui est la dialectique chez Wallon et

bouleverser chez Freud. Chez tous, même si cela est accentué chez Freud, que le passé soit tout aussi présent, est chose normale.

Cependant notre théorie principale dans le cadre de cette recherche sera celle du développement psychosocial de la personnalité chez Erick Erikson.

2-3-1 Perturbation du développement chez l'enfant de la rue

L'individu se socialise et forge son identité au cours d'un processus bien échelonné allant de la naissance à l'adulte passant par l'adolescence qui est considérée comme la période la plus importante dans ce processus de construction d'identité. L'individu doit s'opposer à certaines normes pour construire son propre système de valeurs et espérer se forger une identité. Dans ce cas il se situera dans la société par rapport à ce qu'il est, a ses limites et a perspectives renvoyant à ce qu'il peut réaliser. Le schéma psychosocial d'Erik Erikson présentant une triple personnalité (personnelle, de l'ego et celle de groupe), nous fait comprendre que chez l'adolescent l'établissement d'une identité personnelle, se caractérise par la mise sur pieds d'un code moral, c'est-à-dire un ensemble de principes visant à guider ses actions individuelles et à juger son comportement et celui des autres.

L'enfance est marquée par la conformité de l'enfant aux exigences des parents et des autres adultes, car il n'a pas encore pris de manière formelle la distance pour définir ses besoins, ses priorités et ses modalités d'action comme dans l'adolescence où il commence à s'affirmer et à manifester son autonomie, faire ses choix en fonction de ses aspirations. C'est de cet écart que nous pourrions noter une première perturbation dans le processus de développement ; car si le passage est mal engrangé et mal orienté ou organisé par les figures représentatives, il est clair que l'enfant sera dérouté c'est le cas que nous observons chez les EDR. Maintenant il faut comprendre que sans autonomie il n'y a pas d'identité, et celle-ci ne peut se développer en absence de confiance fondamentale. Dès qu'il y a cet écart/absence l'enfant sera vulnérable et son développement psychosocial perturbé. Dès qu'il y a rupture du lien entre les étapes ou stades de développement on parlera directement d'une perturbation du développement chez l'enfant. Car la construction de l'identité se fait dans une perspective dynamique. Ce sont tous aspects qui entrent en lien dans la notion de **crise de l'identité**, la source majeure de perturbation du développement chez l'enfant.

C'est pourquoi nous allons noter les moments fragiles lors de leur développement selon les auteurs sus-cités et ceci en tenant compte de l'âge des enfants souvent présents dans la rue :

- Pour Henri Wallon, c'est lors du passage des stades du niveau catégoriel (6 à 11ans) à celui de la puberté et l'adolescence. Les conduites affectives prédominent sur les activités intellectuelles. L'enfant doit être suivi de plus près car il y a combat entre affirmation identitaire et respect cadres familiaux car ici ses capacités sociales sont mises en vigueur.
- Chez Freud, c'est lors du passage de la puberté à l'adolescence. Les modifications physiques et somatiques impliquent l'obtention d'une intimité en milieu familial si cela n'est pas respectée la crise peut surgir. C'est aussi lors de cette période que les crises narcissique et identificatoire ainsi que les problématiques pré-génitales et orales (toxicomanie, alcool, etc...) se révèlent, ainsi que le déplacement de la problématique oedipienne vers des figures de substitution (artistes, professeurs...etc). Le parent devra donc respecter cette étape sinon l'enfant peut se métamorphosé négativement.
- Chez Jean Piaget, l'enfant peut développer une crise à deux stades : celui des opérations concrètes (7 à 11ans) celui des opérations formelles allant de 11 à 15ans. A travers la finalisation de la personnalité et l'insertion de l'enfant dans le monde des adultes. Il acquiert donc de nombreuses connaissances par le biais de l'apprentissage scolaire et des interactions avec ce qui l'entoure. Si ces étapes sont perturbées en milieu familial il est normal qu'on assiste à une perturbation de leur développement.

Tableau 1:

Éléments susceptibles de perturbation du développement de l'enfant

	Henri WALLON	Sigmund FREUD	Jean PIAGET	Erik ERIKSON
--	--------------	---------------	-------------	--------------

Période de Perturbations Chez L'enfants	Du stade categoriel au stade pubertaire à l'adolescence (6 à 16ans)	Le stade de la puberté a l'adolescence (de 12 à 21ans)	Du stade des opérations concrètes a celui des opérations formelles (7 à 15ans)	Du stade 4 au 5 : de la créativité contre l'infériorité à l'identité contre la confusion de roles
Elements de perturbations chez l'enfant	Conduites affectives affirmation identaire et respect cadres familiaux, développement de l'affectivité, la quete pour la justice s'installe	Modifications physiques et somatiques, crises narcissique et identificatoire, les problématiques pré-génitales et orales (toxicomanie, alcool, etc...), centration du complexe oedipien vers les figures de substitution (artistes, professeurs...etc)	L'apprentissage scolaire et des interactions. finalisation de la personnalité et l'insertion de l'enfant dans le monde des adultes	Acquisition de l'autonomie et la confiance. Prise d'initiative, definition de l'identité personnelle

2-3-2 Reconstruction psychoéducative chez l'enfant de la rue

Pour reconstruire la personnalité de l'individu, il faudra résoudre la crise identitaire sus-évoqué. Comment ? : En rendant l'individu autonome. Comprenons d'abord ce que c'est que l'autonomie, un terme qui se différencie de l'indépendance. Le comportement autonome exprime que l'on pose un acte après avoir réfléchi au préalable sur les conséquences. L'individu autonome fait une évaluation de la situation avant de prendre la décision qui s'impose. Nous prendrons appui les dimensions de l'autonomie suivante :

- **L'autonomie idéologique** ; c'est le fait pour un individu d'émettre son opinion sans avoir à penser aux jugements des autres.
- **L'autonomie décisionnelle** ; la capacité de l'individu à prendre des décisions importantes de sa vie.
- **L'autonomie financière** ; qui se réfère, a la capacité de se prendre en charge, de subvenir à ses besoins.
- **L'autonomie vocationnelle** ; qui renvoi pour l'individu le fait de pouvoir choisir ou se projeter dans une carrière professionnelle en lien avec ses aspirations et ses buts.

Le fait pour un individu d'être autonome ne veut pas dire qu'il devient libertin, qu'il peut faire ce que bon lui semble sans restriction aucune. Dans l'étude des EDR l'atteinte de ces quatre types d'autonomie représente le socle de la réussite de leur processus psychoéducatif. D'ailleurs parler d'autonomie décisionnelle chez l'EDR c'est développer sa capacité de prise de conscience, parler de l'autonomie vocationnelle, c'est trouver le lieu, le rôle, le milieu par excellence de sa réinsertion, à travers sa projection nous comprendrons le dessin qu'il fait de son être sain. Développer son autonomie idéologique c'est le forger dans sa lutte contre la stigmatisation. L'atteinte de son autonomie financière (durable) c'est le gage en perspective (si l'enfant est suivi) de son non-retour dans la rue.

2-4 Théories explicatives

Les théories rendront plus crédibles nos hypothèses en concourant à leur affirmation ou non. C'est ce procédé qui jouera un grand rôle dans la pertinence de nos résultats en lien avec des facteurs scientifiques précédents.

2-4-1 La Théorie de l'attachement Bowlby (1959)

- **Modèle théorique**

Ce courant de recherche, né à la fin des années 50, est consacré aux relations sociales précoces de l'enfant.

John Bowlby postule que l'attachement (tendance du bébé à rechercher le contact physique avec un être) est un besoin primaire et spécifique, c'est-à-dire ne dépendant pas de la satisfaction des besoins physiologiques de l'enfant (en particulier l'allaitement). Le bébé humain est pourvu d'un répertoire de comportements innés qui lui permettent d'établir et de maintenir le contact avec ses proches, et en particulier sa mère (réflexes de succion et d'agrippement, pleurs et cris, sourires...). Ces comportements d'attachement ont une fonction de demande de protection et de socialisation en apprenant à communiquer avec sa mère, le

bébé développe ses capacités d'interagir ultérieurement avec d'autres personnes. Bowlby appelle attachement chaque comportement d'enfant apte à organiser la proximité avec une figure et son comportement de soin. C'est le postulat qui repose sur le fait que tout le monde a besoin de s'attacher. Que la conception et l'application de l'attachement chez les hommes serait comme un besoin prioritaire que celui physiologique. C'est dire que l'homme a besoin de s'attacher tout comme il a besoin de se nourrir. La proximité garantit la protection et représente une stratégie de survie très importante, pour laquelle les fonctions corporelles et comportementales encore immature du nouveau-né un système de comportement existe (Bowlby, 1969). Ainsi il sera question de mesurer le degré d'attachement issu de la relation éducateur-enfant pour comprendre les possibilités d'une reconstruction sociale réussie.

- **Fonctions de l'attachement**

L'attachement est présenté comme servant à la protection et l'exploration. La mère ou le parent constitue une base de sécurité pour son enfant. L'attachement a pour but :

- **La satisfaction** ; l'enfant réponds à tous ses besoins primaires (manger, boire, se distraire), profite du contact physique, se sent utile et spécial.
- **La sécurité** ; l'autonomie de l'enfant est soutenue, son développement acquis facilite l'exploration du monde qui l'entoure.
- **L'attention** ; grâce à ses émotions, le contact visuel et physique, l'enfant concentre son attention sur la personne significative ce qui permet à l'enfant d'être obéissant et se référer vis-à-vis de la personne.
- **L'expérience** ; le processus d'attachement procure à l'enfant un modèle et une expérience qui l'aide à développer des relations d'amicales et d'autres types de relation (Gallien, 2006).

- **L'attachement et ses auteurs**

Plusieurs auteurs autres que Bowlby ont étudié l'attachement, toutefois nous mettrons l'accent sur Mary Ainsworth, collaboratrice de Bowlby, qui a poursuivi les travaux de ce dernier et montré que l'attachement de l'enfant, au cours de la première année, varie beaucoup selon la manière dont la mère répond à ses besoins. Elle repère ainsi des enfants confiants, indifférents ou ambivalets. Lors du développement de la relation d'attachement l'enfant passe par diverses phases d'attachement :

A l'an 1978, Ainsworth, complète les travaux de Bowlby. Celui-ci s'était surtout intéressé au besoin d'amour exprimé par le nourrisson, tandis que M. Ainsworth va surtout étudier comment la mère répond à ce besoin. C'est de ce principe que nous pouvons joindre aux concepts de « holding » (soutien physique du nourrisson) qui fournit une cohérence aux éléments sensorimoteurs du bébé et de « handling » ou manipulation du nouveau-né (habillage, toilette, caresses) évoqué par Donald Winnicott. Ou encore de la notion de “caregiving” de Cassidy (1999) qui renvoie à « donner des soins », avec sa fonction adaptative vient préciser que tout “caregiver” doit être présent continuellement et apporter différents soins à l'enfant, tout en tenant compte des croyances culturelles, de la parentalité, de la qualité de l'environnement, mais surtout du comportement de l'enfant. **La qualité des soins et la disponibilité de la personne d'attachement sont la base du caregiving et de la notion d'attachement.**

Les travaux de Ainsworth sont entrés dans la continuité et le dépassement de ceux de son maître, elle présenta en 1960 une procédure appelée *Strange Situation* (situation étrange) permettant de mesurer les comportements d'attachement. En quelques minutes elle fait subir à un enfant un léger stress comparable au stress quotidien. 8 épisodes de 3 minutes en laboratoire et qui implique deux actions, une séparation de l'adulte ou parent et ainsi qu'un contact avec une personne non familière « l'étrangère ». La manifestation d'anxiété et d'évitement chez l'enfant lors des retrouvailles avec l'adulte, renseigne l'auteur sur la qualité de sa sécurité, ce qui laisse place aux typologies d'attachement suivantes :

- **L'attachement insécurisé (insecure) – groupe A** ; l'enfant à ce niveau est moins actif et ne présente pas beaucoup de réactions. En évitant le contact avec la figure d'attachement pendant la réunion se caractérise comme insécure-évitant ou anxieux-évitant. Pris dans les bras, l'enfant ne conserve pas ce contact, et montre un peu de détresse lors de la séparation. Le mouvement d'évitement démontre son ignorance active et dénote d'une certaine colère ressentie.
- **Lien d'attachement sécurisé (secure)- Groupe B** ; un enfant sécurisé est un enfant pour qui le lien l'unissant à sa figure maternelle est ressenti sans menace. Celui-ci recherche le contact physique dès le retour de la personne significative. L'enfant ici n'est pas forcément perturbé par la séparation, surtout que le contact peut être établi à distance. Il peut dans le cas de sa perturbation être réconforté par l'étrangère que celui-ci différencie de la mère. Ce type d'enfant se sert de sa mère comme une base de sécurité car la mère est disponible et sensible aux signaux de détresse de l'enfant.

- **L'attachement insécure (insécure) – Groupe C** ; l'enfant est malheureux lors de la séparation mais pendant les retrouvailles avec la mère, l'enfant fuit le contact et lors de la réunion avec le parent certains peuvent manifester une dépression passive. Il est donc insécure résistant ou encore anxieux-résistants. Malgré leur ambivalence (caractère typique de ce stade) il y'a recherche active du contact mais une fois établi l'enfant veut s'en défaire. Les expressions de la colère et de la défense ou encore celles de la résistance relationnelle sont perceptibles.
- **Lien d'attachement insécure (insécure) – groupe D** ; Main, Kaplan et Cassidy (1985) ont théorisé celle-ci en ajout au type d'attachement. Ils spécifient que les enfants de ce groupe restent figés dans une posture supposant l'apprehension, la confusion et dans certain cas la dépression lors de la réunion avec le parent. Les mouvements de cet enfant semblent incomplets et l'expression des affects mal dirigé, les comportements d'opposition (s'approcher avec la tête détournée) se font voir. C'est ainsi qu'on parle d'enfant désorientés-désorganisés, les cas les plus récurrents de ce groupe sont par exemple les enfants victimes ou témoins de violence et maltraitance.

- **Les modèles internes opérants MIO**

Il est indispensable lorsqu'on évoque la théorie de l'attachement sans toutefois parler des "Internals Working Models" ou des "modèles Internes Opérants" (M-I-O). Ce sont l'ensemble des représentations mentales (conscientes et inconscientes) du monde extérieur et de soi à l'intérieur de ce monde, par lesquelles l'individu perçoit les événements, entrevoit le futur et construit ses plans Bowlby (op.cit). Un terme central l'internal Work Model (IWM) qui renvoie aux expériences intrapsychiques relevant de l'attachement de l'enfant symbolisant le soi et la personne d'attachement à cette relation. L'enfant interiorise la relation et se forge un MIO qui réunit toutes ses perceptions de lui et les attentes de sa figure d'attachement. Tout ceci pendant les interactions avec sa figure parentale privilégiée. C'est grâce à ce même MIO, que les schémas mentaux de ses relations seront construits. Ces modèles se construisent à partir des échanges avec l'entourage familial ce qui permet à l'enfant d'interpréter et de comprendre les comportements de ses proches et d'anticiper les réactions d'autrui. Le MIO reste le même durant toute sa vie (Ainsworth, 1978).

- **Prédictions majeures de l'attachement**

- La transmission intergénérationnelle se produit dans le plus grand des cas. Le lien de correspondance intergénérationnelle est mis en évidence par les types d'attachement du

bébé à sa mère dans la situation étrange d'une part et d'autre part les catégories de la mère dans la situation d'attachement.

- Les mères sensibles aux signaux de leurs enfants développent une relation sécurisante avec ceux-ci.
- L'attachement mère-enfant se relève relativement stable dans le temps. La qualité d'attachement reste la même dans le temps sauf événement majeur (décès, séparation, maladie)
- Les enfants qui ont eu une relation sécurisante dans le bas âge développent ultérieurement à l'âge scolaire, plus de compétences sociales qu'un enfant insécurisé.
- **Limite et implication de l'attachement pour la recherche**

La limite de cette théorie dans notre recherche est que l'attachement est plus développé pour le cas des enfants en bas âge ce qui ne cadre pas facilement avec l'intervalle d'âge de notre population. Il sera donc question pour nous de la contextualiser en fonction du principe de l'âge des EDR recueillis dans les centres.

L'attachement a un rôle primordial dans le développement social de l'enfant et sa capacité à renouer les liens avec un traumatisme. C'est dans ce sens que nous avons fait appel à cette théorie dans notre recherche. Le pont entre l'attachement des EDR avec leurs parents (pour ceux qui en ont encore) et leur réinsertion sociale est primordial. Étant donné que l'attachement encourage l'autonomie, il est donc à espérer que tout enfant sécurisé sera apte à s'adapter à toute situation d'intégration. Les éducateurs spécialisés devront ainsi dans leur posture parentale offrir cet attachement sécurisé à ces EDR à travers des techniques d'étayages dites de pédagogie spéciales inclusives. Grâce aux MIO nous pourrions cerner quelle forme d'attachement a reçu l'enfant et ainsi dit, nous essaierons de nous focaliser sur les représentations familiales (qu'elles soient positives ou négatives) chez ces EDR car celles-ci, sont entre autres le gage du processus psychoéducatif ce qui impacte sur une réinsertion sociale.

2-4-2 Le socioconstructivisme ou constructivisme social

Le socio constructivisme est issu des travaux de Durkheim puis, développé par Luckman et Berger dans *the social construction of reality* (1966). Ici l'interaction sociale est constructive puisqu'elle laisse place à la confrontation entre diverses opinions.

C'est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création de connaissances. Lev Vygotsky se considère comme une figure clé du socioconstructivisme car son postulat voudrait que les individus participent

activement à la création de leurs propres connaissances. Cette théorie s'oppose au cognitivisme de Piaget et Perry, selon lequel il était possible de séparer l'apprentissage de son contexte social. Vygotsky soutient que toutes les fonctions cognitives trouvent leurs origines dans les interactions sociales et que l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants ; c'est le processus par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissances. Il serait donc important lors de cette étude de contextualiser cette théorie en tenant compte des techniques utilisées par les éducateurs des centres pour pouvoir maximiser les chances de résultat positif à leur reconstruction sociale.

Ici l'individu construit ses connaissances par l'expérimentation et la découverte en mettant l'accent sur l'environnement social et culturel par l'apprentissage. La construction d'un savoir reste personnelle, elle se forge dans un cadre social bien propre à l'individu. Bruner et Vygotsky soutiennent sont les deux principaux porteurs de cette théorie et stipulent que le développement intellectuel de l'enfant, est en lien avec les interactions sociales de celui-ci avec son environnement. Deux approches globales sont à la base du socioconstructivisme : une interactionniste (Piaget) et une autre culturelle (Vygotsky et Bruner). C'est cette conséquence qui réfère le socioconstructivisme à deux dimensions : une épistémologique en lien avec la notion de propagation et une autre psychologique avec la notion de l'internalisation vu comme l'apprentissage. C'est grâce à ces repères que nous pouvons délimiter des éléments imprégnés de cette théorie comme la métacognition, le conflit socio-cognitif, la personne-plus, les situations d'apprentissages et surtout la Zone proximale de développement sur laquelle nous allons plus nous appuyer.

- **La zone proximale de développement (ZPD) et son lien à la pédagogie**

Vygotsky dans cet aspect prône la considération de ce que l'enfant peut réaliser avec l'aide d'une personne plus compétente en comparant avec ce qu'il a atteint tout seul, au lieu d'évaluer ses acquis avec l'optique d'en tirer une mesure. Deux idées de l'apprentissage découlent de cette vision :

- Les apprentissages compris dans la période de développement normal qui seront facilités et développés par un expert. L'éducateur s'assurera alors de l'acquisition des données fondamentales.
- Les apprentissages sociaux ; qui proviennent directement de la collaboration avec autrui.

Ces deux types d'apprentissages moteurs du socio-constructivisme, apportent à l'EDR des connaissances cognitives et sociales soit pour accélérer son acquisition de compétences cognitives soit pour développer le lien social.

Le lien entre le ZPD et la pédagogie qu'il exerce un pouvoir de coercition l'un sur l'autre. Il faudra ainsi inciter et superviser le travail en équipe, dans le but de faciliter l'apprentissage. Egalement dans la prise en compte des acquis individuels et collectifs comme atout pour l'élaboration de nouvelles compétences. Il conviendra ici de reorienter les aptitudes présentes chez l'enfant vers celles qu'il voudrait adopter dans le futur. C'est cette considération qui fait que l'enfant ne soit plus seulement observé dans ses acquisitions mais aussi selon son potentiel total, ce qui inclue ses apprentissages futurs (plus proches). La précision est donc faite ici sur l'apprentissage des connaissances dites *les plus proches* chez l'enfant.

- **Conflit sociocognitif et impact sur l'apprentissage**

Le conflit socio-cognitif c'est la prise de conscience de l'apprenant des aspects divers et conflictuels de sa pensée en lien avec celles des autres. C'est la preuve d'un premier déséquilibre. Le deuxième se pose au niveau la nature intra-individuelle, où l'apprenant est amené à reconstruire un nouveau savoir à l'aide de ses savoirs additionnés à ceux des autres. Bruner (1995), parle à cet effet de *penser notre propre* pensée jumelant ainsi la compréhension de sa pensée et celle d'autrui

- **Limite et implication du socioconstructivisme dans la recherche**

Cette Théorie ne tient pas en compte l'affectivité et l'attachement. Elle se focalise juste sur un ensemble de connaissances acquises dans un milieu de fréquentation donné. Il est donc important pour nous de relier cette théorie à celle de l'attachement de Bowlby.

Faire appel à cette théorie c'est relever les éléments extérieurs entrant en jeu dans la reconstruction de l'être sain (acceptable par la société) de chaque enfant de la rue. Nous comprenons donc la puissance qui émane de la relation éducateur-EDR sur la transmission et l'acquisition des valeurs sociales mais surtout sur l'influence par rapport à leur resocialisation. Les techniques d'étayage, le respect des règles et des lois, l'obéissance aux tâches ménagères et l'accomplissement des tâches d'enfant et de citoyen. Le socioconstructivisme prend corps dans le développement psychoéducatif des EDR en ce sens qu'il se concentre sur la description des institutions, des actions en s'interrogeant sur la manière dont elles construisent la réalité en érigeant ces comportements comme traditionnels chez l'enfant admis en centre pour une bonne resocialisation. C'est dans un contexte de création, transformations, d'institutionnalisation et de transmission des normes sociales et de leurs frontières que le socioconstructivisme se situe dans l'éducation.

2-4-3 La Théorie de l'identité sociale

Developpée par Henri Tajfel en 1970, c'est une théorie qui vise à la compréhension du developpement de la personnalité de l'individu à travers son environnement. Elle permet d'une manière particulière de comprendre comment que l'individu parvient à se construire une représentation de sa réintégration dans la société. Plusieurs auteurs ont renforcé cette théorie comme John Turner mais nous nous focaliserons sur les travaux d'analyse de **Erik Erikson** qui sont interprétés en aval en 1950. Il présente les stades dits psychosociaux car car mettant en exergue les conflits le moi (l'individu) et la société.

Cette théorie énoncée par Henri Tajfel mais qu'Erikson avait déjà soutenu au par avant met en exergue **(03) trois types d'identités** :

- **L'identité de l'ego** ; c'est le processus de synthèse du moi, assurant un sentiment de continuité du caractère personnel. La qualité existentielle propre à un moi donné.
- **L'identité personnelle** ; c'est l'ensemble des valeurs et croyances de l'individu ainsi que tous ce qui fait sa particularité des autres. C'est l'expression du « je » et aux différents « soi ». La capacité de percevoir le monde et soi-même.
- **L'identité de groupe** ; c'est le sentiment intime et profond, de solidarité avec les idéaux d'un groupe (ethnie, région, langue, pays). C'est l'aptitude à maîtriser activement son environnement.

En effet selon (Raynal & Rieunier, 2015) cette théorie tente de d'expliquer comment se construit le sentiment d'appartenance à un groupe social déterminé. La vision qu'a l'individu de lui-même est très intimement liée à la perception qu'il se fait dans ce groupe d'appartenance. De ce fait l'individu dépend inéluctablement de son environnement social. « D'accéder à une identité sociale positive en tant que membre de son groupe d'appartenance » selon Tajfel et Turner (1986). L'identité positive sus-évoquée exige :

- La valorisation des dimensions caractérisant le groupe d'appartenance ;
- Le comparant favorablement l'endogroupe (nous) à l'exogroupe (eux) ;
- Rendre l'endogroupe encore plus attractif par rapport à l'exogroupe ;
- **Limite et implication de l'identité dans la recherche**

La difficulté de cette théorie dans cette recherche est que la personnalité n'est pas stable ce qui risque soit biaiser les résultats finaux, soit compromettre la recherche. Cette théorie nous sera donc utile dans le sens où : elle permettra de comprendre le type de relation parent-

enfant de nos sujets, de comprendre l'identité construite de l'EDR au milieu de ses pairs de la rue, et de cerner les modèles significatifs symboliques auxquels ceux-ci se réfèrent dans l'optique d'entreprendre un bon processus psychoéducatif.

**PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.
PRESENTATION DES RESULTATS**

CHAPITRE 3:

CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

La méthodologie selon Grawitz (1998) est « l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie ». C'est pourquoi dans ce chapitre nous mettrons en valeur les cadres méthodologique et opératoire qui servent à décrire et préciser les choix méthodologiques utilisés, les outils retenus, l'échantillon de l'étude et sa sélection, ainsi que l'analyse des données récoltées.

3-1 Cadre Méthodologique

C'est dans cette partie que nous devons démontrer de l'investigation de notre recherche. Le choix de la méthodologie dépend du type de question de recherche et des moyens disponibles compte tenu de la situation et de l'accès à la population. Il convient de dire que nous parlerons dans cette partie de nos questions de recherche, de la construction et l'étude de notre hypothèse générale.

3-1-1 Rappel des questions de recherche

Les questions retenues dans le cas de notre travail, découlent de la **déconstruction des valeurs sociales chez les EDR** le problème de cette recherche.

a- Question principale

La question de recherche c'est le point de départ de toute recherche, la nôtre se reformule comme suit : Comment la pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil ?

Le facteur principal de cette recherche est la pédagogie inclusive. Ce qui a conduit à la découverte de quatre sous facteurs ou sous thèmes : La transmission des valeurs, Les transmissions des savoirs et le respect des règles, Les gestes d'étayage des éducateurs, le plan d'accompagnement.

b- Questions secondaires

Les questions secondaires de cette étude sont les suivantes :

- **QS1** : Comment la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue ?

- **QS2** : Quels gestes d'étayage des éducateurs favorisent le développement psychoéducatif des enfants de la rue ?
- **QS3** : Quel programme ou plan d'accompagnement permet le processus psychoéducatif des enfants de la rue ?

3-1-2 Construction de l'hypothèse de recherche

L'hypothèse de recherche c'est un grand ensemble constitué de l'hypothèse générale associée aux hypothèses secondaires.

i) Hypothèse Générale

Selon Ngangue (2017) l'hypothèse est : « la formulation d'une relation entre les faits significatifs, sous l'aspect d'une loi plus ou moins générale, c'est une proposition à la question qu'on s'est posé ». Elle intervient comme une réponse provisoire à la question principale. Toutefois à la fin de la recherche les résultats devront soit l'infirmier ou la confirmer. De ce fait nous avons donc une hypothèse Générale (HG) en lien avec la question principale (QP) et des hypothèses secondaires/spécifiques (HS) en relation avec les Questions secondaires (QS).

L'HG de notre recherche est donc la suivante : La pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue.

iv) Hypothèses secondaires

Les hypothèses secondaires découlent des sous thèmes recensés dans de l'hypothèse principale. Les indicateurs relevés dans la variable indépendante servent de guide dans la proposition des hypothèses secondaires/spécifiques suivantes :

- **HS1** : la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue.
- **HS2** : les gestes adoptés par les éducateurs favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue.
- **HS3** : le plan d'accompagnement permet le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

3-1-3 Etude/approfondissement sur l'hypothèse de recherche

Il convient ici de faire une étude pragmatique (de faits) sur l'hypothèse générale. En faisant un état sur les éléments observables des deux variables de l'étude. L'hypothèse générale porte en son sein deux variables ; une dépendante (VD) et une indépendante (VI).

i. Variable indépendante

C'est la variable mobile. C'est-à-dire, celle que nous allons manipuler, dans le but de souligner son influence sur la variable dépendante. Dans la présente recherche la VI de notre recherche est : la pédagogie inclusive. Les modalités retenus pour facilement manipuler cette variable sont : La transmission des valeurs, des savoirs et le respect des règles, Les gestes d'étayage des éducateurs, La présence d'un programme de réaménagement comportemental.

ii. Variable dépendante

C'est le comportement observable. C'est l'élément fixe de notre sujet. Cette variable n'est pas manipulable, elle subit l'influence de la variable indépendante. L'aspect observé ici est le processus psychoéducatif des EDR, observable à travers la reconstruction de leurs valeurs sociales. Il s'agit spécifiquement de présenter les comportements issus de l'influence de la variable indépendante de notre sujet. Dans le cas de cette recherche, ce processus sera évalué à travers le respect des normes chez les EDR en centre synonyme de la bonne réception des valeurs sociales retransmises par les éducateurs, le niveau d'attachement vis-à-vis des éducateurs présents dans les centres. Mais aussi de noter les éléments présentant l'échec du processus psychoéducatif des EDR.

Tableau 2 :

Opérationnalisation de la VD

VD	Modalités de la VD
Processus psychoéducatif des EDR	1- Développement sociocognitif des EDR
	2- Réadaptation sociale et socioéducative des EDR

Figure 1

Opérationnalisation des variables

i. Opérationnalisation des variables

VI- Pédagogie inclusive



VI 1 : la transmission des valeurs

Indicateurs: - Valeurs citoyennes

- Valeurs communautaires
- Valeurs culturelles

Modalités : - les lois nationales, les règlements, la vie en société

- le respect, l'amour, la vie en famille, la tolérance

- les traditions, la religion, les us et coutumes

VI 2 : les gestes d'étayage des éducateurs

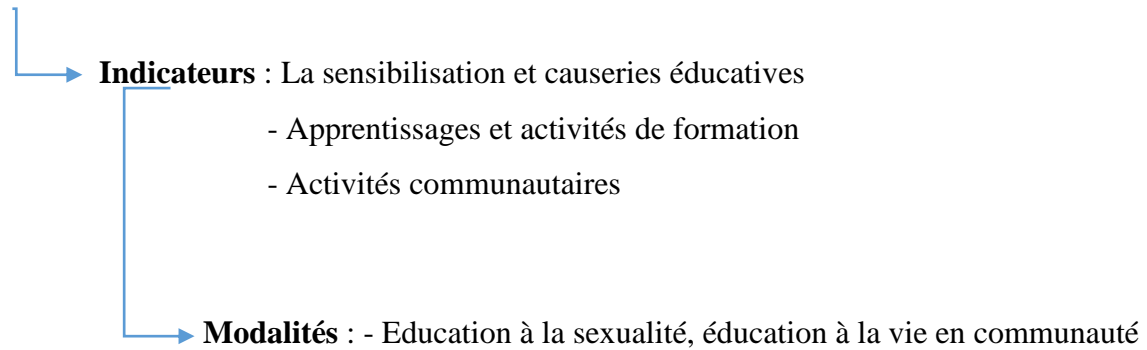
Indicateurs : - Posture d'enseignement

- Posture d'accompagnement
- Posture de contrôle
- Posture de tissage

Modalités : - contrôle de l'apprentissage par l'enseignant, ses apports sont ponctuels

- aide mixte (individuelle et collective), discussions entre sujet, observation, Laisser le sujet travailler...
 - cadrer la situation, avancée synchronique du groupe
 - les jeux, gestes théâtraux, récits, l'enseignant capte l'attention
- Momentanément

VI 3: le plan d'accompagnement/ intervention



- Apprentissages des métiers (cuisine, pâtisserie, entretien de surface, Électricité,)
- les jeux de société, le sport collectifs, ateliers de lecture, bibliothèque (Internet contrôlé)

VD : processus psychoéducatif



Indicateurs : - Adaptation sociale et socioéducative des EDR et - Développement sociocognitif des EDR

Tableau 3*Représentation des indicateurs des hypothèses Secondaires (HS)*

Variable des HS	Indicateurs des HS
VI 1 : la transmission des valeurs	<ul style="list-style-type: none">- Valeurs citoyennes- Valeurs communautaires- Valeurs culturelles
VI 2 : les gestes d'étayage des éducateurs	<ul style="list-style-type: none">- Posture d'enseignement- Posture d'accompagnement- Posture de contrôle- Posture de tissage
VI 3 : le plan d'accompagnement	<ul style="list-style-type: none">- La sensibilisation- Les causeries éducatives- Apprentissages et activités de formation- Activités communautaires- Enseignements thématiques

Tableau 4*Tableau synoptique de l'hypothèse Générale*

Hypothèse de recherche	Variable indépendante	Indicateurs	Modalités
La pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue	VI 1 : la transmission des valeurs	- Valeurs citoyennes	- les lois nationales, les règlements, la vie en société entretien holistique...
		- Valeurs communautaires	- le respect, l'amour, la vie en famille, la tolérance
		- Valeurs culturelles	- les traditions, la religion, les us et coutumes
	VD : le processus psychoéducatif		
	VI 2 : les gestes d'étayage des éducateurs	- Posture d'enseignement	- contrôle de l'apprentissage par l'enseignant, ses apports sont ponctuels
		- Posture d'accompagnement	- Aide mixte (individuelle et collective), discussions entre sujet, observation, Laisser le sujet travailler.
- Posture de contrôle		- cadrer la situation, avancée synchronique du groupe	

		- Posture de tissage	- les jeux, gestes théâtraux, récits, l'enseignant capte l'attention momentanément
	VD : le processus psychoéducatif		
VI 3: le plan d'accompagnement/ intervention		- La sensibilisation Et les causeries éducatives	- Education à la sexualité, éducation à la vie en communauté
		- Apprentissages et activités de formation	- Apprentissages des métiers (cuisine, pâtisserie, entretien de surface, électricité,)
		- Activités communautaires et ludiques	- les jeux de société, le sport collectifs, ateliers de lecture, bibliothèque (internet contrôlé)
	VD : le processus psychoéducatif		

3-2 Cadre Opératoire

Il sera question ici de préciser la démarche à utiliser dans cette recherche. Présenter le processus de collecte des données. Précisément de présenter l'instrument de collecte de données, la population d'étude, de décrire le protocole de recherche, et aussi la manière dont la procédure d'enquête sera menée sur le terrain mais surtout, elle s'étalera sur l'analyse des données.

3-2-1 Présentation du site de l'étude

Notre site d'étude est la ville de Yaoundé, la capitale politique du Cameroun. Cette ville se situe dans la région du centre précisément dans le département du Mfoundi. Yaoundé est le siège des institutions du pays et constitue l'une des grandes sources de l'économie nationale.

La croissance démographique dans la ville est très élevée, ceci dû à l'exode rural massif. Les autochtones y sont majoritairement représentés. Malgré le fait que la ville soit une d'une grande diversité ethnique de par la présence des autres ethnies du triangle national. Yaoundé est à la fois une ville commerciale, une ville résidente mais surtout une ville administrative. Car toutes les décisions de grandes envergures s'y prennent à l'intérieur et surtout que les sièges institutionnels du pays y sont de forte présence, comme d'ailleurs le palais de l'unité. Ce sont ces aspects attractifs qui encouragent le départ des populations pour cette ville, c'est ainsi que les populations s'agglutinent en bidonvilles, et est on assiste ainsi à une domination de la déscolarisation vue que les ressources du pays ont inégalement réparties. C'est ainsi que dans le souci de subvenir à leurs besoins cette population (beaucoup plus les jeunes) se réfugie dans les activités génératrices de revenus et retrouve dans la rue, attiré par les potentialités qu'elle regorge. C'est pourquoi pour pallier au problème de ce renflouement des jeunes dans les rues l'Etat a ouvert plusieurs centres de prise en charge de ces enfants dans tout le pays et surtout dans la ville de Yaoundé. C'est pourquoi spécifiquement notre étude sera focalisée dans le Centre D'écoute et de Transi de Yaoundé (CETY).

En effet le CETY est une structure spécialisée du MINAS et dont la mission générale est **la lutte contre le phénomène des enfants de la rue**. C'est à la base d'un projet de la croix rouge en lien avec ce ministère que le centre d'écoute prendra forme en 2002, puis rétrocedé en 2008 au MINAS. Ce centre opte pour une prise en charge dite « à ciel ouvert » c'est-à-dire que les EDR ne dorment pas dans les locaux du centre donc viennent dans le centre en journée et dans l'après-midi s'en retournent dans la rue. Il Situe à la rue-ceper à elig-essono, Le CETY s'étale sur une grande superficie comprenant :

- Deux bureaux ; pour le directeur et l'éducateur en chef

- Une grande salle d'entretien et de réception des usagers par les éducateurs
- Deux dortoirs d'une équivalence de 30 lits /dortoirs
- Une cuisine équipée pour la prise en charge alimentaire
- Deux toilettes
- Une cour pour les activités
- Une grande salle pour les rassemblements de l'association des aînés EDR

3-2-2 Population de l'étude

Pour Grawitz (2001), la population est un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de même nature.

a- Population cible de l'étude

La population de l'étude est un ensemble des sujets concernés par l'étude. Elle est comprise dans un sens très large, c'est l'élément d'un tout. C'est le nombre total des sujets ou individus soumis à notre enquête.

Pour cette étude nous avons recensé une population de 30 EDR constants au centre d'écoute. Cet effectif tient compte du niveau de fréquentation du centre par les EDR, de la mobilité toujours instable de la cible. C'est dans cet effectif qu'a été sélectionné l'échantillon de l'étude.

b- Echantillon de la population d'étude

L'échantillon est cette partie de la population auprès de laquelle les informations seront recueillies. L'échantillon doit donc être représentatif, c'est dire qu'elle est comme une micro population représentant la population générale ou totale. Tout ceci dans le but de pallier le souci économique exorbitant lié à la recherche en facilitant l'adaptation à la réalité. L'échantillon sera donc celui a choix raisonné.

Pour constituer notre échantillon, nous avons collecté les données dans le registre d'enregistrement des EDR ce qui permet de connaître les enfants qui justifie le taux de fréquentation du centre. Ainsi nous avons sélectionné les enfants les plus récurrents dans le centre grâce à l'échantillonnage raisonné. Ceux-ci étaient environ une dizaine.

Notre échantillon tient compte des caractéristiques suivantes :

- Etre enfant de 12 à 21 ans
- Avoir vécu / vie dans la rue
- Etre pris en charge au centre

- Le niveau de fréquentation dans le centre
- Etre de sexe Masculin ou féminin

3-2-3 Construction de l'instrument de collecte de données

Parmi les nombreux instruments qui servent à mesurer les données du terrain en sciences sociales, nous avons : les interviews, les tests et questionnaires, l'entretien entre autres. C'est donc avec l'entretien semi-directif comme outil de collecte de données que nous allons poursuivre notre recherche, vu que cette étude est qualitative de type descriptif.

a- Entretiens semi-directifs

L'entretien vise la production d'un discours sur un ou des thèmes donnés. C'est un « speech event dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B » Labov et Fanshel (1978). D'après eux c'est une conversation entre le chercheur et son interlocuteur dans le but de savoir ce à quoi le sujet (personne B) pense, de connaître ses expériences passées et ce qu'il se rappelle, mais aussi de relever les sentiments et motivations de leurs actions.

Nous distinguons plusieurs types d'entretiens : l'entretien directif, et les entretiens semi-directif et non-directif. C'est le premier type d'entretien qui va nous intéresser, l'entretien semi-directif car il est le plus adapté selon nous pour notre étude qui se veut qualitative. Il se veut approfondi et se base sur des interrogations généralement formulées et ouvertes. Ici il est possible de poser des nouvelles questions si les aspects évoqués par l'interrogé sont de nouveaux éléments ou des éléments importants. Cette méthode permet d'explorer les différentes facettes du vécu de la personne interviewée, et ce en profondeur. Le chercheur pourra ainsi insister sur le langage verbal et corporel du sujet c'est-à-dire sur ses gestes, ses mimiques, ses silences etc.

b- Le guide d'entretien

Pour que notre outil de collecte de données ne confonde pas de mesurer son objet (ce qu'il est censé mesurer), le chercheur doit se focaliser sur les thèmes qu'il étudie et administrer son entretien comme le recommande Quivy et Campenhoudt (1995) lorsqu'ils soulignaient que :

L'entretien semi-directif n'est pas entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose des questions guides,

relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Autant que possible il laissera venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement. Le chercheur s'efforcera simplement de recenser l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte de poser des questions auxquelles l'interviewé vient par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible.

C'est dans ce sens que pour la construction de notre grille d'analyse nous prendrons appui sur les thèmes suivants :

- La transmission des valeurs
- Les gestes d'étayage des éducateurs
- L'utilité du plan d'intervention
- Le processus psychoéducatif

Pour Quivy et campenhoudt (1995, p. 62-64), lors de la passation de l'entretien, il faut tenir compte à la fois du rapport social entre l'interviewer et l'interviewé (classe sociale, âge, genre, statut professionnel ou académique etc...) qui affectent la relation d'entretien avec l'autocensure de l'interviewé ou au contraire son besoin d'étaler sa vie personnelle, un profil bas ou l'envie de faire la leçon à l'interviewer, et du cadre spatio-temporel qui devrait répondre aux spécificités techniques comme la discrétion, le calme et l'isolement. Mais surtout trois grandes règles doivent être observées:

1. L'interviewer doit s'efforcer de poser le moins de questions possibles. Car l'entretien n'est ni une enquête par questionnaire ni un interrogatoire, ceci dans le but d'éviter que l'individu croise répondre à un ensemble de questions spécifiques. Ce qui risque de biaiser le dialogue et ne pas encourager l'ouverture sincère de l'interviewé.
2. L'interviewer doit s'efforcer de formuler ses questions d'une manière aussi ouverte que possible. Ceci réduisant le nombre d'interventions, et facilite de rester centré sur les objectifs de l'entretien.

3. A fortiori, l'interviewer doit s'abstenir de s'impliquer lui-même dans le contenu de l'entretien. C'est dire qu'il ne doit pas se lancer dans les débats d'idées ou en prenant position en l'égard des propositions ou réponses de sa cible.

c- La grille d'entretien

C'est l'organisation des questions de l'entretien. Elle se constitue des thèmes de l'entretien tel qu'évoqué dans le guide, et ces questions doivent être en congruence avec ces thèmes.

Tableau 5

Grille d'entretien du thème 1 : la transmission des valeurs

Items/ VI	Indicateurs	Formulation des items+ relance	Contenu des discours	Codage	Résultats
Q1	Les valeurs citoyennes				
Q2	Valeurs communautaires				
Q3	Valeurs culturelles				

Tableau 6

Grille d'entretien du Thème 2 : les gestes d'étayage des éducateurs

Items/ VI	Indicateurs	Formulation des items+ relance	Contenu des discours	Codage	Résultats
Q4	Posture d'enseignement				
Q5	Posture d'accompagnement				
Q6	Posture de contrôle				
Q7	Posture de tissage				

Tableau 7***Grille d'entretien sur le thème 3 : le plan d'intervention***

Items/ VI	Indicateurs	Formulation des items+ relance	Contenu des discours	Codage	Résultats
Q8	Causeries éducatives				
Q9	Apprentissages et activités de formation				
Q10	Activités communautaires et ludiques				

3-2-4 Protocole d'entretien effectif

Le protocole se retrouve à l'annexe.

3-2-5 Validité de l'instrument de collecte de données

La validité de l'instrument ici intervient dans l'optique de permettre à l'outil de garder son objectif en mesurant ce qu'il est censé mesurer. C'est l'habileté à produire des résultats en accord avec les valeurs théoriques et conceptuelles. Deux types de validités entreront ainsi en jeu : la validité interne et la validité externe.

a- Validité Interne

Il s'agit ici d'établir la congruence entre le problème de recherche, les questions et les hypothèses. Mais surtout de démontrer la cohérence entre les variables avec les indicateurs et les instruments de collectes de données. Les questions de l'entretien sont donc tirées des indicateurs des variables de notre variable indépendante et son énoncées sous formes de phrase en lien avec notre guide d'entretien.

Nous avons évoqué le problème de la déconstruction des valeurs sociales chez l'enfant de la rue. Ce problème est tiré d'un facteur général qui est la pédagogie inclusive/l'inadaptation sociale. Après avoir opérationnalisé ce facteur avec la méthode de l'analyse thématique, nous

avons dégager quatre/trois facteurs secondaires. Ce qui nous a conduit à une question principale et trois questions secondaires, suivi l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires. Sans oublier l'objectif général et les trois objectifs spécifiques qui y découlent.

b- Validité externe

C'est la soumission de l'outil de collecte de données à un groupe de la population d'étude ayant les caractéristiques de mon échantillon sans toutefois en faire partie. Ceci est dans le but de juger de sa compréhension par tous les cas semblables et éviter des réponses non valides. Cette validité permet de tester à travers les questions formulées la sensibilité de l'outil. Il conviendra ainsi de doubler les questions et de changer les termes de certains mots dans une distance subtile et respectable.

La pré-enquête ou pré-test est l'acte qui entre en jeu ici. Car il permet de tester l'ordre des questions en fonction des hypothèses, et d'une manière générale de faire un état sur les difficultés sémantiques et syntaxiques liées à l'instrument de collecte, l'agencement des questions et leur nombre mais surtout celui des indicateurs. Cette intervient dans le but de tester l'outil de collecte de données et dans quelle mesure envisager son amélioration.

3-2-6 Déroulement de l'entretien

La passation de l'entretien s'est déroulée d'avril à mai 2023 dans le centre d'écoute et de transit de Yaoundé. Après l'arrivée des EDR dans le centre, nous avons procédé par l'interpellation et l'information des sujets qui devaient faire l'objet de l'entretien, l'explication des objectifs et modalités de l'entretien, pour des soucis de compréhension et d'adhésion à l'entretien. Ensuite a suivie, la vérification du matériel (dictaphone, protocole d'entretien), les sujets étaient interviewés tour à tour dans la salle d'accueil du centre et chaque entretien était recueillis à travers le dictaphone durant toutes les 30min prévues par personnes. Nous avons tenu compte des étapes majeures :

Etape 1 : l'observation + prise de contact. Etre regardant sur les méthodes de prises en charge dans le centre et crée une interaction, un lien, une familiarité avec la cible tout en restant dans le cadre professionnel.

Etape 2 : mise sur pieds du guide d'entretien. Il s'agit des phrases interrogatives qui seront en lien avec les objectifs et les hypothèses de recherche.

Etape 3 : présentation des modalités de l'instrument aux participants. Mentionner de sa confidentialité, de la durée d'un entretien (prévu de 30 à 40 min maximums par personne), de l'anonymat du participant, les raisons et objectifs de l'outil. Il convient aussi de préciser le

nombre de d'entretien par jour (minimum 3 personnes par jour) et d'avoir l'accord de chaque participant à cette étape. Il faudra donc expliquer chaque sous thème à la cible pour que le sujet s'y réfère paisiblement.

Etape 4 : l'échange proprement dit. Il convient d'enregistrer ce dialogue à l'aide d'un dictaphone.

3-2-7 Méthodes d'analyse des résultats : Analyse Thématique des contenus

Le choix de la méthode de l'analyse thématique des contenus pour notre recherche se justifie par l'utilisation de l'entretien semi directif comme instrument de collecte de données. Quivy campenhoudt (1995) précise à cet effet que cette méthode permet une description objective, systématique, et si possible, quantitative des informations provenant d'entrevues, de questions à réponses ouvertes, ou des documents de diverses natures. Elle facilite l'analyse qualitative des contenus, car elle bénéficie d'une grande pertinence sur les échantillons de petites tailles, représentatifs de la réalité.

Cette étape de notre recherche ne s'est donc pas déroulée sans difficultés. Certains enfants malgré leur accord de participation sont restés très superficiels dans leurs réponses et/ou se sont contenté des oui ou non dans les réponses ce qui rendait le questionnaire encore plus long car il a fallu reformuler les mêmes questions, et essayer d'établir encore plus un rapport de familiarité et davantage gagner leur confiance durant l'interview.

Pour analyser le contenu de nos entrevues, il sera nécessaire de faire une retranscription de tous les enregistrements, ceci dans une grille d'analyse. Après la retranscription et l'analyse des données verbales, nous passerons à l'analyse des contenus non-verbaux. Et pour terminer nous aurons l'interprétation des résultats obtenus, en tenant compte des hypothèses de recherche et des indicateurs de la variable.

3-2-8 Plan d'analyse

Nous aborderons l'analyse de nos données autour de différents thèmes bien circonscris. Nous aurons:

- Les transmissions des valeurs qui va regrouper comme indicateurs la transmission ou la présence des valeurs citoyennes, communautaires, et culturelles
- Les gestes d'étayage des éducateurs qui se soustraient en 4 sous thèmes : la posture d'enseignement, la posture d'accompagnement, la posture de contrôle et celle du tissage.

- Le plan d'accompagnement regroupant l'enseignement des actions menées en centre : la sensibilisation et la causerie éducative, l'apprentissage et les activités de formation, et les activités communautaires et ludiques.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET TRAITEMENT DES DONNEES

Nous allons introduire ce chapitre par la présentation des données recueillies sur le terrain. Après l'analyse qualitative de ces données, nous procéderons à leur interprétation grâce aux théories explicatives que nous avons choisies. Et terminer par des suggestions pour une implémentation encore plus optimale. Dans le cadre de cette étude, les données ont été recueillies auprès des enfants de la rue du centre d'écoute et de transit de Yaoundé. Comme précisé dans le chapitre trois, l'échantillon de cette étude est conçu de façon raisonnée. Car il tient compte de la diversité de l'âge et de la fréquence de fréquentation de la population. Nous parlons là principalement des données recueillies sur cinq enfants de la rue.

4-1 Présentation de l'échantillon

Pour construire notre échantillon nous avons tenu compte de quelques critères de sélection propres à nos objectifs et selon l'accessibilité et la fréquentation de la population accessible. L'âge le sexe et le niveau scolaire le temps passé dans la rue, la raison de son arrivée dans la rue et son sa fréquence de fréquentation du centre.

Tableau 8

Identification des répondants

Nom	Age	Sexe	Niveau	Temps dans la rue	Raison d'arrivée dans la rue	Fréquence de fréquentation
Sujet 1	21 ans	Masculin	Première D	8 ans	Absence de suivi parental	Toujours
Sujet 2	17 ans	Masculin	SIL	9ans	Conflit familial dû au désordre et les larcins	Toujours
Sujet 3	21 ans	Masculin	3eme	3ans à 5 ans	Conflit familial avec sa grande sœur, pauvreté l'ayant chassé de la maison	Parfois
Sujet 4	18 ans	Masculin	CM2	2ans à 5ans environ	Mauvaise vie, grande pauvreté, dernier sur 10 enfants.	Souvent
Sujet 5	19 ans	Masculin	Analphabète	2ans à 3ans environ	Conflits familiaux, maltraitance par sa marâtre	Souvent

4-2 synthèse thématique et grilles d'analyses des contenus





Cette sous-section s'impose dans l'optique de faciliter la compréhension et la manipulation des données recueillies.

4-2-1 synthèse thématique

Suite à l'administration des entretiens ainsi que de leur retranscription, nous avons tenté de reproduire le plus fidèlement possible les propos de nos répondants. Une activité qui a mené aux résumés de leurs réponses et à la formation d'une grille d'analyse de données de cas par cas.

- **Système de codage**

Pour mieux comprendre le tableau les tableaux d'analyses des contenus nous avons proposé un système de codage bien défini :

- Le codage des flèches en direction du haut renvoie au fait de l'orientation du sujet vers la confirmation de l'hypothèse, ce qui veut dire que le sujet a un discours positif. 
- Le codage des flèches en direction du bas, précise que le discours sujet est négatif, ce qui implique l'infirmité de l'hypothèse. 
- La décision plus signifie que le sujet tend par son discours positif à confirmer l'hypothèse. Donc il est en bon processus. 
- La décision signifie que le sujet tend par son discours négatif à infirmer l'hypothèse. C'est dire que le processus ne va pas de bon train. 

4-2-2 Grilles thématiques d'analyses des contenus





Nous présenterons les grilles d'analyses de chaque cas ainsi que les conclusions correspondantes à chaque sujet.

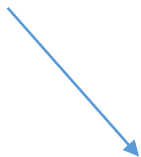
i. Sujet 1



Selon les paramètres d'identification c'est l'un des sujets les plus âgés dont le niveau d'étude est le plus élevé. Il a une fréquence de fréquentation régulière du centre.





Tableau 9

Analyses de contenus des discours du sujet 1



Thème 1 : la transmission des valeurs					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q1	- Valeurs citoyennes	« Moi je n'ai pas le temps des causeries là, donc pour moi ça ne me dis rien. On nous apprend comment nous comporter »			L'individu n'est pas réceptif aux valeurs citoyennes transmises
Q2	- Valeurs communautaires	« Oui on partage beaucoup de moments, surtout pendant les moments de fêtes, je me sens comme d'habitude je suis toujours dans la rue, mais je me sens bien avec les autres parce			Le sujet comprends les valeurs de la vie en communauté et s'y plie lorsqu'il est dans le centre





		que je sais qu'on va donner quelque chose à la fin, sinon on va t'interdire l'accès au centre. «			
Q3	- Valeurs culturelles	« Dieu ? oui on nous parle de Dieu mais ça ne me dit pas grand-chose, mais des fois nous faisons des prières. »	—		Une connaissance de Dieu mais sans pour autant un grand impact sur le sujet.

Thème 2 : Les gestes d'étayage					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q4	Posture d'enseignement	« Moi je ne suis pas là pour les enseignements, je suis en observation pour qu'on me donne un boulot. »	—		Absence d'intérêt sur l'attitude des enseignants
Q5	Posture d'accompagnement	« Ils sont plusieurs éducateurs, il y'a parfois ils n'ont pas d'amour mais parfois... mais ils se comportent bien en général je	+		Bonne incidence de l'accompagnement sur l'EDR

		n'ai pas de préféré madame X je l'aime bien, tous ont un même caractère. »			
Q6	Posture de contrôle	« J'assiste à la scène, les éducateurs écoutent mais chassent si tu fais une bêtise »			Les éducateurs ont la main mise dans le centre Bonne posture d'accompagnement
Q7	Posture de tissage	« Avec madame O, elle est comme une mère ici, quand tu laves la marmite elle laisse toujours le riz à l'intérieur »			Les relations avec les éducateurs sont bonnes et l'enfant se sent bien. Bonne posture de tissage.

Thème 3 : le plan d'accompagnement

VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q8	- La sensibilisation Et les causeries éducatives	« Oui il y'a les causeries éducatives ici avant de distribuer le repas. On parle de la tolérance, de la vie avec les autres, c'est vrai que je suis le plus grand ça m'aide à être posé et tranquille »			Impact positif des causeries éducatives sur le sujet. L'enfant devient plus calme et ordonné.

Q9	- Apprentissages et activités de formation	« Bon moi je n'ai jamais fait ce genre d'activité ici. »			Absence d'activités de formation
Q10	- Activités communautaires et ludiques	« On arrive souvent dans les stades, on joue au ballon, les déplacements »			Présence accrue des activités communautaires et ludiques

+

Conclusion : Après l'analyse des réponses données par le sujet 1 nous pouvons dire qu'elle présente une tendance vers la confirmation de la présence des thématiques abordées. Concernant la transmission des valeurs le sujet semble avoir plus développé les valeurs communautaires qui priment au détriment des autres. Pour les gestes d'étayage, seule la posture d'enseignement n'est pas visible chez le sujet. Quant au plan d'accompagnement le sujet révèle une absence des pratiques d'activités de formation.






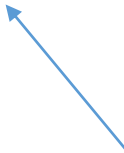
ii. Sujet 2

Le sujet 2 a le niveau d'étude le plus bas et est le plus jeune de notre échantillon. Sa fréquentation du centre reste toujours présente, en notant qu'il a la plus grande durée dans la rue de présence dans la rue.









Tableau 10




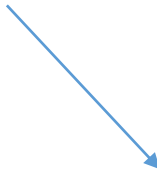

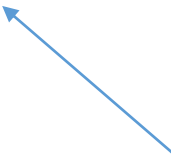
Analyses de contenus des discours du sujet 2

Thème 1 : la transmission des valeurs

VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q1	- Valeurs citoyennes	« Oui on nous parle souvent de ça mais ça fait depuis. »			Transmissions des valeurs citoyennes non récurrentes
Q2	- Valeurs communautaires	« Quand on vient on travaille, on se lave, quand on rentre même on est ensemble on cherche l'argent. On s'entends tous ici mais quand on sort du centre chacun prend sa route et se divise. »			Dans le centre il y'a une grande entente et une bonne harmonie mais directement dehors la division s'installe
Q3	- Valeurs culturelles	« Oui je connais Dieu, On nous parle de Dieu mais parfois. Mais quand on sort ici chacun fait comme il veut . »			Connaissance sans un grand impact sur d'autres mais sur le sujet oui. Impact de la religion et des traditions sur le sujet.

Thème 2 : Les gestes d'étayage

VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q4	Posture d'enseignement	« On ne nous apprend plus beaucoup, maintenant quand on vient c'est travail seulement »			Absence d'enseignement récurrent.
Q5	Posture d'accompagnement	« Ceux qui sont les têtes dures ont insulté, ils y'a ceux qui sont calmes on les laisse. »			L'accompagnement est à la fois sévère et modérée ce qui facilite l'adaptation des enfants
Q6	Posture de contrôle	« Quand quelqu'un fait une bêtise on la fait sortir »			Les éducateurs maîtrisent les situations de dérapage et les enfants se plient aux directives de leurs encadreurs
Q7	Posture de tissage	« J'aime le directeur parce que c'est notre repère. »			Présence d'une bonne relation entre le sujet et certains éducateurs

Thème 3 : le plan d'accompagnement					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q8	- La sensibilisation Et les causeries éducatives	« On cause souvent du vol, des injures, de la famille et de vivre ensemble. Moi je comprends un peu mais pas tous les jours »			L'apprentissage du vivre ensemble dans les causeries éducatives. L'enfant trouve les bienfaits dans les causeries éducatives et la sensibilisation
Q9	- Apprentissages et activités de formation	« On ne nous apprend pas, on nous donne seulement les pousses et les brouettes. »			Absence d'activité de formation et d'apprentissage
Q10	- Activités communautaires et ludiques	« On prépare souvent ici, on nettoie, on avait joué le match. Ça me plait bien. »			Apprécie les activités de groupes et celles ludiques





Conclusion : l'analyse des données du sujet 2 tends aussi vers la l'acceptation des thèmes données. Concernant la transmission des valeurs, elle met l'accent sur les valeurs communautaires et les valeurs culturelles, qui semblent être transmises. Parlant des gestes d'étayage, l'accompagnement, le contrôle et le tissage sont particulièrement utilisés par les éducateurs du centre. Concernant le plan d'accompagnement, il est basé selon lui sur les activités communautaires et ludiques qui suscitent plus d'intérêt chez l'apprenant.



iii. Sujet 3




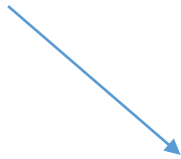
Le sujet 3 est l'un des plus âgés de notre population, il a un niveau secondaire de premier cycle et sa fréquentation dans le centre est intermittente. Il y vient parfois.


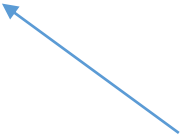

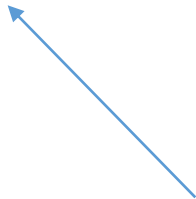
Tableau 11

Analyses de contenus du discours du sujet 3


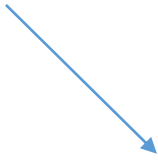

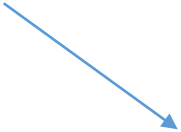
Thème 1 : la transmission des valeurs					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q1	- Valeurs citoyennes	« On ne nous a jamais parlé des valeurs citoyennes »,			Absence de transmission des valeurs citoyennes
Q2	- Valeurs communautaires	« Si c'est ici qu'on vient on est toujours calme , mais dehors d'autres changent de visage, et ça redevient la même chose, on se soutient dedans ou dehors mais			Prise de conscience de l'importance de la vie en communauté



		c'est difficile quand on a pas les moyens »			
Q3	- Valeurs culturelles	« Chaque jour j'entends parler de religion mais pas ici »			Absence de la transmission des valeurs culturelles

Thème 2 : Les gestes d'étayage					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q4	Posture d'enseignement	« Dans le centre ci ça nous décourage même de venir, tu viens seulement tu restes, tu attends seulement qu'on te donne a manger. Rien que les petits travaux, rien. »			Mauvaise posture d'accompagnement. L'enfant ne trouve pas de l'intérêt dans les activités proposées dans le centre.
Q5	Posture d'accompagnement	« Sans conseil, sans rien, est-ce que tu es sorti que c'est la nourriture qui t'as fait sortir ? on nous promet les projets mais on ne voit rien. On les			Posture d'accompagnement pas optimisé. Désintérêt chez l'enfant à suivre l'accompagnateur

		respecte parce que c'est eux qui nous encadre »			
Q6	Posture de contrôle	« Quand quelqu'un fait une bêtise , on lui demande de sortir du centre »			L'encadreur a la main mise sur le comportement de l'EDR
Q7	Posture de tissage	« Je préfère rester avec la plus jeune éducatrice, quand quelqu'un est gentil avec toi faut être gentil avec elle, elle ne fait les différences »			Bonne relation entre l'éducateur et le sujet

Thème 3 : le plan d'accompagnement

VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q8	- La sensibilisation Et les causeries éducatives	« Je n'ai jamais fait de causeries mais ils font ça ici quand même »			Absence de participation aux causeries éducatives. L'enfant n'en trouve pas l'intérêt
Q9	- Apprentissages et activités de formation	« Tout juste quand on reçoit les invités, le reste			Absence d'activités de formation

		moi je ne participe pas souvent »			
Q10	- Activités communautaires et ludiques	« Il n’y a que quand on mange ensemble, on travaille ensemble, on se lave aussi. Quand on se rassemble ici c’est comme si on est la maison. Quand tu es avec tes amis tu oublies certains soucis... on n’oublie même qu’on est pas du même site »			Présence accrue des activités communautaires et ludiques. L’enfant perçoit bien le vivre ensemble et en communauté


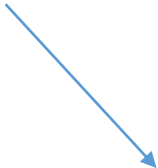



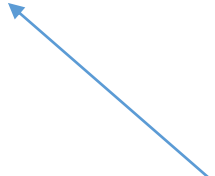
Conclusion : Après l’analyse de données du discours du sujet 3, nous remarquons qu’elle tend à l’affirmation des thèmes donnés. Ce sujet fait l’expérience d’une transmission des valeurs présente, avec les valeurs communautaires plus mises en avant. Les gestes d’étayage retrouvés chez celui-ci sont la posture de contrôle et celle de tissage. Quant au plan d’accompagnement, seules les valeurs communautaires et ludiques restent accrues.

iv. Sujet 4






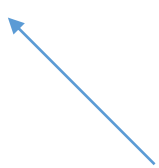


Le sujet 4 est l’un des plus jeunes sujets de notre étude. Il vient souvent dans le centre et s’est arrêté avant la fin de son cycle scolaire.

Tableau 12




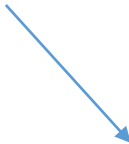


Analyses de contenus du discours du sujet 4

Thème 1 : la transmission des valeurs					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q1	- Valeurs citoyennes	« Non on ne nous parle pas de ces choses ici »			Absence de transmission des valeurs citoyennes
Q2	- Valeurs communautaires	« On vit en famille mais dehors chacun vit pour lui »			Respect des valeurs communautaires dans le centre
Q3	- Valeurs culturelles	« Non on ne nous parle pas de religion ou de traditions rien de tous ça »			Absence d'apprentissage des valeurs culturelles

Thème 2 : Les gestes d'étayage

VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q4	Posture d'enseignement	« On nous enseigne le respect, l'entretien de son corps, le vivre ensemble »			Présence effective de la posture d'enseignement. Bon impact sur la transmission des valeurs
Q5	Posture d'accompagnement	« Parfois ils nous accueillent bien parfois mal. Quand ils nous accueillent bien c'est facile de revenir mais des fois non. Quand je les vois hors du centre c'est le respect je les salue »			Impact positif lié à la bonne posture d'accompagnement
Q6	Posture de contrôle	« Quand quelqu'un fait une bêtise, ils vous prennent vous deux qui avez causé, ils vous punissent, vous travaillez »			Posture de contrôle assurée
Q7	Posture de tissage	« J'aime MR X, parce qu'ils se comportent comme des parents ils ne menacent pas trop comme			Présence d'une bonne relation éducateur - sujet

		les autres, ils encadrent bien les enfants »			
--	--	--	--	--	--

Thème 3 : le plan d'accompagnement					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q8	- La sensibilisation Et les causeries éducatives	« Oui nous faisons souvent les causeries, mais moi je ne me souviens pas »			Présence des causeries éducatives.
Q9	- Apprentissages et activités de formation	« Ici moi je n'ai pas encore vu d'atelier de formation »			Absence d'atelier de formation
Q10	- Activités communautaires et ludiques	« Oui, le ballon, on travaille ensemble, on prépare ensemble et moi ça me plaît bien ça m'aide à changer »			Bonne impact des activités ludiques et communautaires


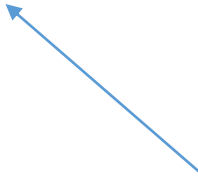
- **Conclusion** : A la fin de l'analyse du contenu des données recueillies chez le sujet 4, nous notons qu'elles tendent vers l'acceptation des thèmes mesurés. Nous pouvons ainsi dire que la transmission des valeurs est présente chez ce sujet avec l'implication des valeurs culturelles et celles communautaires. Les gestes d'étayage sont confirmés avec la présence de toutes les postures mesurées enseignement, accompagnement, contrôle et tissage. Les causeries éducatives et la présence des activités communautaires et ludiques renforcent le thème sur le plan d'accompagnement.


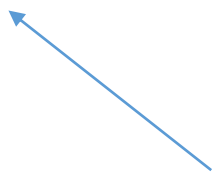


v. **Sujet 5**

Le sujet 5 est analphabète et il fréquente souvent le centre d'accueil. Il a la plus petite période passée dans la rue.


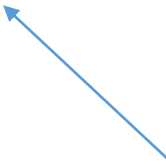


Tableau 13




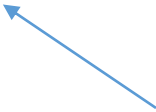
Analyses de contenus du discours du sujet 5

Thème 1 : la transmission des valeurs					
VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q1	- Valeurs citoyennes	« Oui on nous apprend ça, comment il faut marcher en ville éviter les mauvaises choses »			Présence de la transmission des valeurs citoyennes



Q2	- Valeurs communautaires	« Ici on vit en famille et ça nous aide a bien vivre ensemble dehors »			Valeurs communautaires présentent et bon impact sur le sujet
Q3	- Valeurs culturelles	« Oui on nous dit souvent que Dieu c'est notre sauveur , c'est lui qui nous donne la vie et a manger.ca aide à avancer »			La connaissance de Dieu influe sur son développement psychoéducatif





Thème 2 : Les gestes d'étayage

VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q4	Posture d'enseignement	« Ce que je ne fais pas dans la rue ici on fait ça et en famille, on balaye la cours on cuisine.. »			Adaptation du sujet aux enseignements et intégrations des valeurs. bonne posture d'enseignement
Q5	Posture d'accompagnement	« Les éducateurs se comportent bien ça			Posture d'accompagnement réussie

		t'encourage à venir chaque mercredi »			
Q6	Posture de contrôle	« quand quelqu'un fait une chose grave on l'envoie en cellule mais quand ils s'insultent et bagarrent le directeur les laisse »			Cadre de formation sous contrôle par les éducateurs
Q7	Posture de tissage	« Moi j'aime tous les éducateurs, je les aime tous »			

Thème 3 : le plan d'accompagnement

VI/ items	Indicateurs	Contenus discours	Décision	Codage	Résultats
Q8	- La sensibilisation Et les causeries éducatives	« Oui ont fait les causeries éducatives. par rapport à nos futurs formations on nous demande d'être patient et moi je suis posé. »			Bonne influence des causeries éducatives sur le sujet

Q9	- Apprentissages et activités de formation	« Oui on faisait les activités comment fabriquer le savon ou autres »			Présence des activités d'apprentissages suscitant de l'intérêt
Q10	- Activités communautaires et ludiques	« On joue souvent au ballon, on prépare ensemble, on joue ensemble, j'ai envie aussi de rentrer en famille parce que ça me rappelle la famille »			Bonne influence des activités communautaires et ludiques sur le sujet. Entretien de bons rapports avec les éducateurs

Conclusion : L'analyse des données contenues dans le discours du sujet s'oriente vers la confirmation des thèmes donnés. C'est dire que les éléments de pédagogie inclusive mesurés sont appropriés au développement psychoéducatif des EDR. Nous retenons ainsi que tous les 3 indicateurs de la transmission des valeurs sont positifs, le sujet fait état de la présence des valeurs communautaires citoyennes et valeurs culturelles. Le thème sur les gestes d'étayage est confirmé vu que le sujet confirme les postures d'enseignement, d'accompagnement de contrôle et de tissage en centre. Concernant le plan d'accompagnement le sujet révèle une forte présence des causeries éducatives, des apprentissages ludiques et de formation ainsi que des activités communautaires et ludiques.

4-2-3 Analyse du discours non-verbal

Les éléments non-verbaux ici étudiés sont révélateurs de beaucoup de sens en lien direct au comportement des enfants de la rue. En majorité, ces éléments concernent le regard, la voix, les gestes. Par ailleurs la déclination du regard peut être interprétée comme un sentiment d'hésitation à la réponse sincère, la voix qui devient subitement crasseuse et sèche par moment, parfois haute parfois basse pour rendre synonyme d'une éventuelle fermeture créant ainsi l'évitement de la question ou l'étourdissement lié à celle-ci. Cela en lien avec sa vie ses choix et réponses. Les discours étaient décousus et manquaient parfois de sens. La réponse à une question donnée pouvait être liée à une tout autre question sans lien avec la première. Les sujets restaient évasifs et prudent dans les réponses ceci en lien de ne jamais faire « totalement » confiance à quelqu'un.

- **Conclusion du discours non-verbal**

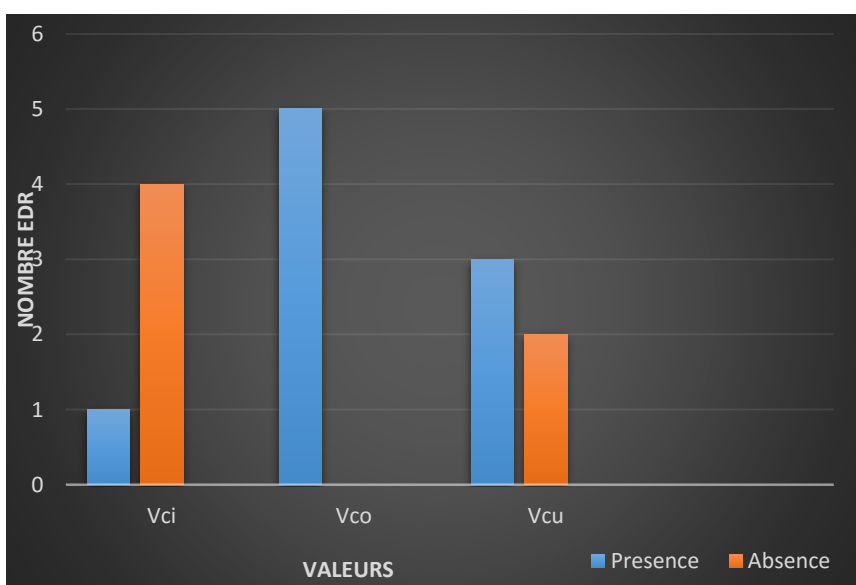
Discours décousu, dénudé de cohérence, présence des mimes, d'étourdissement, des moments de silence et le ton personnifié. Tous ces aspects regroupant les gestes, expressions du visage, la posture et les mouvements des interviewés, n'ont changé en rien la direction vers nos hypothèses.

4-2-4 Conclusion générale

Nous proposons un ensemble d'histogrammes représentant de manière globale l'analyse des données recueillies pour chacun de nos sous thèmes développés. Tout cela en y mêlant directement nos sujets.

Figure 2

Résultats sur la transmission des valeurs



Commentaire : Sur les cinq membres de notre population les valeurs citoyennes sont fortement absentes, avec seulement 1/4 de sa présence sur les sujets. Les valeurs communautaires sont très présentes chez tous les sujets et les valeurs culturelles sont partagées avec trois sujets qui soulignent leur présence dans l'apprentissage et deux chez qui elles sont absentes.

Lexique

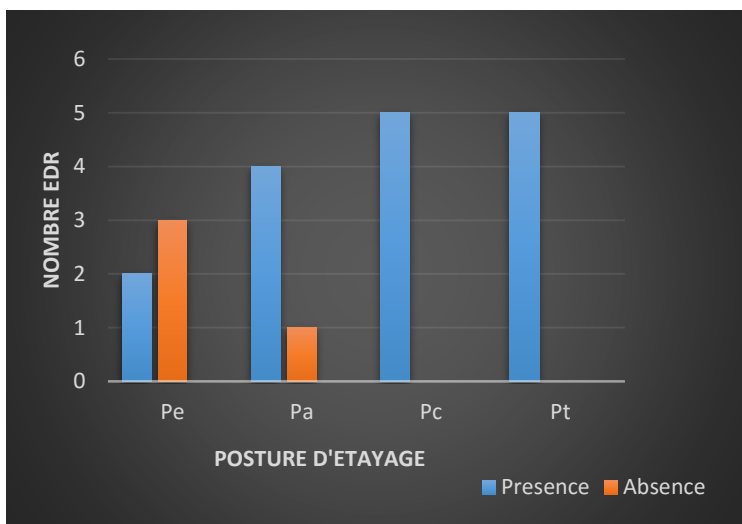
Vci : Valeurs citoyennes

Vco : Valeurs communautaires

Vcu : Valeurs culturelles

Figure 3

Résumé sur les gestes d'étayage



Commentaire : les gestes d'étayage sont représentés avec la présence chez les cinq sujets des postures de contrôle et de tissage. Celles d'accompagnement et d'enseignement sont départagées avec respectivement 4/5 presences pour une absence chez un sujet et 3/5 absences pour deux presences chez le reste.

Lexique

Pe : Posture d'enseignement

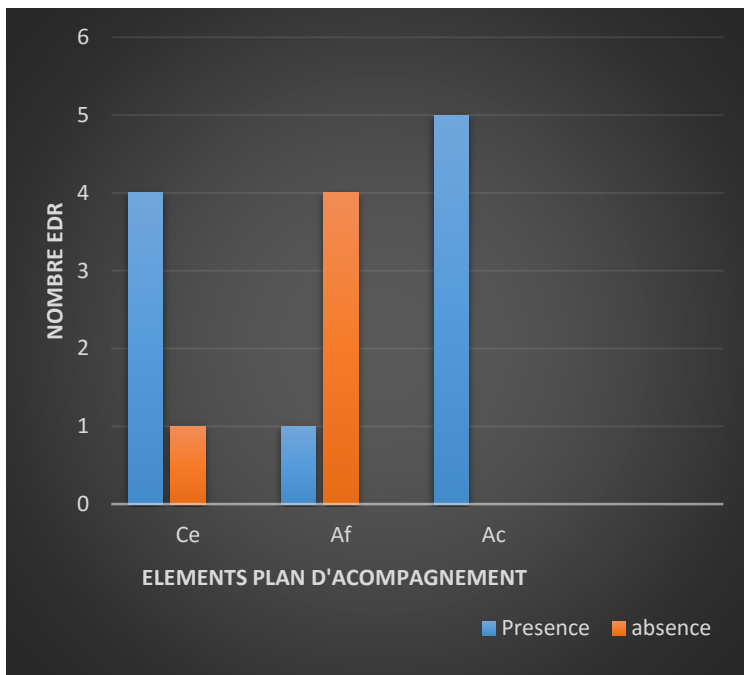
Pa : Posture d'accompagnement

Pc : Posture de contrôle

Pt : Posture de tissage

Figure 4

Résumé sur le plan d'accompagnement



Commentaire : les causeries éducatives sont presentment chez quatre des cinq sujets, les apprentissages et les activités de formation sont absentes chez 4 sujets avec une totale presence activités communautaires.

Lexique

Ce : la sensibilisation et les causeries éducatives

Af : apprentissages et des activités de formation

Ac : activités de communautaires et ludiques

4-2-5 Vérification générale des hypothèses

Après analyse des données recueillis chez tous nos sujets nous constatons que :

- L'hypothèse 1: portant sur la transmission des valeurs qui favorisent le processus psychoéducatif des EDR en centre a été affirmé. Puisque nous avons remarqué la validation qu'au moins une valeur sur les trois indicateurs a été accueillie positivement chez au moins chaque sujet de notre échantillon.
- L'hypothèse 2: les gestes d'étayage qui favorisent le processus psychoéducatif des EDR en centre est confirmé. Vu que, au moins deux gestes d'étayage sur les 4 proposés ont une incidence positive sur tous les sujets.

- L'hypothèse 3: concernant le plan d'accompagnement est confirmé vu qu'au moins une activité sur trois menées en centre permet le processus psychoéducatif des EDR recueillis en centre.

L'hypothèse générale est énoncée tel qui suit : La pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue. Nous pouvons dire qu'elle est bel et bien confirmée au vu de la confirmation des trois hypothèses secondaires.

4-3 Interprétation des résultats

C'est le travail d'interprétation qui sera développé dans cette partie après l'analyse des données recueillies faites au préalable. Cette analyse qui vise à montrer la pertinence de nos hypothèses à travers l'interprétation de leurs résultats en fonction des indicateurs retenus.

4-3-1 La transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

Nous verrons ici le rôle important de la transmission des valeurs dans le processus psychoéducatif des EDR. Ceci dans le but d'avoir assez d'éléments dans l'affirmation ou l'infirmité de cette hypothèse.

i. Valeurs citoyennes

Cette thématique permet de savoir si la transmission des valeurs citoyennes peut constituer un atout favorable au processus psychoéducatifs des EDR dans un centre d'accueil. Ici nous notons comme valeurs citoyennes : la paix, la sauvegarde de l'intérêt général, le savoir-vivre collectif, l'ordre public le respect du bien du bien public. Le sujet 3 parlant de sa connaissance sur les lois dit justement que « On ne nous a jamais parlé des valeurs citoyennes, mais on sait que le centre est pour l'état et nous on ne dérange pas ».

De cette réponse se tire à la fois un paradoxe : une partie ou le sujet prétends ne pas avoir la connaissance de lois ou valeurs citoyennes mais une autre sur l'Etat et le respect envers le bien public. Nous comprenons donc que l'enfant devrait de plus en plus être édifié sur la connaissance des règles citoyennes car celles-ci sont en rapport avec l'Etat, un Etat dont celui-ci fait l'effort de respecter les disciplines. Plus, l'accent sera mis dessus plus l'enfant sera facile à se développer psychologique sinon sa possible réinsertion serait sous le coup de plusieurs obstacles liés à ce déficit. Le socioconstructivisme intervient justement dans cet aspect lorsqu'il s'agira de mettre en apprentissage l'enfant dans son environnement.

ii. Valeurs communautaires

Comme valeurs communautaires nous faisons référence à la solidarité, la justice sociale et l'autodétermination. Le sujet 3 dit « Si c'est ici qu'on vient on est toujours calme, mais dehors d'autres changent de visage, et ça redevient la même chose » de cette réponse nous comprenons que la rue n'est pas un milieu de vie adéquat pour développer ce type de valeurs mais lorsque les enfants sont au centre. Ils s'y sentent plus en sécurité et de là, partage beaucoup d'intimité et une ouverture d'esprit à la vie en famille. Lucchini (1996) soutient à ce propos que les enfants de la rue sont des acteurs sociaux ayant une rationalité spécifique loin d'être des agents passifs dans cet univers hostile qui est le leur.

Sur tous les 5 sujets les valeurs communautaires et ludiques sont présentes et très bien assimilées. Nous mettons en lien la ZPD (zone proximale de développement) évoquée par Vygotsky (1978) dans son apport au socioconstructivisme avec l'apprentissage des valeurs communautaires qui présente l'impact de l'environnement dans lequel l'enfant se développe, mais surtout la différence entre les compétences de l'enfant à résoudre un problème seul confronter aux autres habiletés d'adaptation reçues par l'aide d'un adulte ou éducateur. Cet aspect encourage le développement de la solidarité entre eux mais surtout de l'autodétermination gage d'une prise de conscience des dangers de la rue et ceci facilitant ainsi le processus psychoéducatif chez tous les enfants de la rue que nous avons présenté dans notre échantillon.

iii. Valeurs culturelles

Ce sont les ensembles de croyances profondes, us et coutumes sur lesquelles se fonde le sujet pour établir son jugement du bien ou du mal. Surtout dans le contexte africain le sens du respect, l'éthique et l'amour du prochain ont toujours été les bases de nos sociétés ancestrales quoique perturbée par la modernité de nos jours. A cet effet le sujet 2 dit « Oui je connais Dieu, On nous parle de Dieu parfois. Mais quand on sort ici chacun fait comme il veut » c'est dire que la connaissance de Dieu est très restreinte et devrait être accentuée par les éducateurs dans le centre. Nous remarquons que les enfants ont une bonne connaissance de Dieu, mais n'y portent pas souvent un grand intérêt puisque livré à eux-mêmes. Le sujet 5 qui a répondu à l'affirmation des hypothèses stipule que « Oui on nous dit souvent que Dieu c'est notre sauveur, c'est lui qui nous donne la vie et nous aide à avancer » pour lui Dieu a une place importante dans sa vie et c'est Dieu qui l'aide à s'en sortir dans la rue. Cette culture sur Dieu encourage l'enfant à être plus tolérant et à comprendre d'une certaine manière que la famille est importante, mais surtout la crainte de Dieu peut être un véritable vecteur de resocialisation de ces jeunes. A cet effet l'approche sociologique de Luckman et Berger (1966) souligne que la réalité sociale et les phénomènes sociaux sont institutionnalisés pour devenir une tradition. Cette conception qui

met en lien l'interaction entre les sujets mais surtout les travaux de Bruner et Vygotsky qui développent la conception culturelle dans l'apprentissage.

Fort est donc de constater le rapport mitigé qu'ont les enfants de la rue avec Dieu et leurs propres cultures, l'éthique ou l'amour du prochain. Car ils vivent dans la rue, subsistent malgré tout et ceux grâce à eux-mêmes. Mais nous constatons que lorsque le sujet a une bonne notion de Dieu et de l'amour du prochain celui-ci est facile à reconstruire psychologiquement. Mais si non, le processus de reconstruction des valeurs sera plus loin, en ce qui concerne la recherche d'un apport concret de Dieu dans la vie du sujet. C'est ainsi que nous démontrons que par l'absence d'une connaissance et acceptation de Dieu, ces enfants manifestent leur persistance et leur violence dans la rue malgré les tentatives multiples de reconversion.

4-3-2 Les gestes adoptés par les éducateurs favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

Nous devons connaître quelle influence les gestes d'étayage ont sur le développement psychoéducatif des EDR. Si ceux-ci ou alors quelques-uns parmi eux favorisent ce processus ou nous.

i. Posture d'enseignement

Ici c'est la pertinence et l'intérêt des travaux ou thèmes enseignements proposés dans le centre qui est à mesurer. Il s'agit de comprendre l'apport exact de ces activités introduites par les éducateurs, leur réception et intégration par les enfants de la rue. Il faudra savoir si ces enseignements sont faits au cours des activités qui permettent ainsi à ces enfants de se réorienter vers la vie en communauté ou en société. Mais avant il faudrait identifier ces enseignements avant d'en juger la pertinence. Le sujet 4 à ce propos dit que « *On nous enseigne le respect, l'entretien de son corps, le vivre ensemble* ». Par contre le sujet 3 fait état d'une grande absence de ces enseignements et de fait indique que : « *Dans le centre ci, ça nous décourage même de venir, tu viens seulement tu restes, tu attends seulement qu'on te donne à manger. Rien que les petits travaux, rien* ». C'est ce qui justifie de la mauvaise intégration des enseignements, qui emboîte à son tour le pas sur la transmission des valeurs en centre. Dans notre recherche 3/5 de nos interviewés ont fait état d'une mauvaise réception des enseignements prodigués dans le centre, mettant ainsi en danger la transmission des valeurs dans leur processus psychoéducatif. Le sujet fait est le seul à faire état de la présence des activités d'apprentissage ou de formation ce qui encourage à mettre l'accent sur l'implémentation de ces activités dans les centres pour faciliter le processus psychoéducatif des EDR. L'intérêt dans les activités du centre se focalise sur le socioconstructivisme qui préconise que les interactions apprenant-formateur et vice-versa

soient riches et que l'importance des rôles sociaux de l'apprentissage soit mise en exergue. Nous pensons que c'est le moyen pour l'enfant de la rue, de « penser notre propre pensée » (Bruner, 1995) en lien avec leur apprentissage et leur autodétermination. L'individu devra alors mettre en lien sa pensée à celle de l'autre (l'éducateur) pour facilement se transposer dans la futur et se déployer vers sa resocialisation.

ii. Posture d'accompagnement

L'accompagnement ici réside sur l'impact de la qualité du lien subsistant entre le comportement des éducateurs sur l'appropriation des valeurs des apprenants (EDR). C'est dire que la façon d'accueillir, de partager les enseignements et les canaux de communications des éducateurs ont une influence sur la présence, l'adaptation, le moulage et l'intégration des valeurs des EDR présents dans le centre. Le sujet 5 nous dit que « *Les éducateurs se comportent bien ça t'encourage à venir chaque mercredi* » c'est pourquoi tant que la manière d'accompagner, de prendre soin des enfants de la rue est optimale et positive, ceux-ci resteront favorable à une reconstruction. Le « caregiving » développé par Cassidy (1999) représente ainsi l'ensemble de soins procuré par l'adulte à l'enfant. Le sujet 5 renseigne à ce propos que « *Parfois ils nous accueillent bien parfois mal. Quand ils nous accueillent bien c'est facile de revenir mais des fois non. Quand je les vois hors du centre c'est le respect je les salut* ». Puisque selon Bowlby (1959) la mauvaise relation entre les deux sujets peut contraindre leur collaboration, si l'enfant n'est pas persuadé de trouver de l'intérêt et la pertinence dans les activités offertes dans le centre, son taux de fréquentation du centre sera tout bas. Car de moins en moins ils voudront y arriver puisque l'accompagnement donné en centre ne favorise pas cette culture de l'attachement. Mais par contre si elle est respectée comme pour nos 5 interviewés l'enfant sera récurrent au centre et cela facilitera son réaménagement comportement. D'où l'incohérence dans leurs récits, nous pouvons faire par exemple la remarque que les données du sujet 5 pose une décadence entre l'âge et son niveau d'étude ; sa durée dans la rue étant mise en relation avec son âge démontre à l'écart logique. C'est de là que sa situation étrange nait, du fait que l'EDR reste toujours aux aguets surtout en rapport avec l'autre.

iii. Posture de contrôle

La posture de contrôle c'est cet ensemble de mesures déployées par l'éducateur dans le but de conserver une certaine maîtrise des activités d'apprentissages organisées dans le centre. Les enfants à ce propos restent très attentifs et respectent les règles à cause d'un ensemble de mesures correctives prises contre eux dans l'optique de rétablir l'ordre ou le calme. Le sujet 4

dit à ce propos que « *Quand quelqu'un fait une bêtise, ils vous prennent vous deux qui avez causé, ils vous punissent, vous travaillez* », ceci pour les enfants pas trop excessifs. Le climat communautaire dans le centre étant souvent menacé les réflexions des interviewés nous laisse croire que ceux-ci sont souvent sur l'emprise des stupéfiants lors lorsqu'ils viennent au centre le mercredi. Il arrive que des mesures plus strictes soient prises dans le but de consolider la stabilité dans le centre, dans cette perspective le sujet 3 nous avoue que « *Quand quelqu'un fait une bêtise, on lui demande de sortir du centre* ». C'est donc dans ce procédé que nous pouvons dire qu'une posture de contrôle bien établie optimise la stratégie de prise en charge dans le centre d'accueil. En rapport avec Ainsworth (1978) qui complète les travaux sur l'attachement de Bowlby, développe le concept de « holding » (soutien physique) pour mettre en lien la situation de contrôle établie pour faire respecter l'ordre dans les centres. Tous les 5 interviewés ont fait preuve d'une obéissance à la posture de contrôle observée, dans cette posture influence donc dans le processus psychoéducatif des enfants de la rue. En le sens que, ceux-ci se plient aux règles et normes du centre et les respectent du moins lorsqu'ils y sont.

iv. Posture de tissage

C'est un ensemble d'approche par l'éducateur visant à créer une relation de cohésion et/ou d'attachement dans le but de faciliter la transmission et l'acquisition d'une compétence. Cette vision rejoint la théorie du développement de la personnalité de Erik Erikson (1963) qui stipule que l'évolution affective du sujet dépend de son interaction avec l'environnement social (les éducateurs, ses semblables). Lorsque le développement est positif, cela renvoie à la maîtrise de son environnement et implique une grande cohésion de l'enfant avec ceux qui l'entourent. Le sujet dit à ce propos : « *Moi j'aime tous les éducateurs, je les aime tous* ». C'est cette situation qui favorise les relations entre encadreur et enfant et encourage le plein partage des valeurs à transmettre. Tous nos 5 sujets font preuve d'une bonne relation avec leur encadreur ce qui favorise l'apaisement dans l'apprentissage et transpose l'éducateur en un substitut affectif qui confère aux enfants une certaine confiance et sécurité. C'est dans ce contexte que pourra naître et se fortifier la relation d'attachement éducateur-enfant.

Nous comprenons que, grâce à nos indicateurs sur les gestes d'étayages, ceux-ci favorisent bel et bien le développement psychoéducatif des enfants de la rue en centre d'accueil. Si les postures sus-évoquées sont soit respectées nous observerons l'enfant qui sera positif aux gestes d'étayage ce qui favorisera son adaptation et sa réinsertion. Si non celui-ci tout à fait retissant si ces gestes sont mal adaptés ou inexistantes.

4-3-3 Le plan d'accompagnement permet le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

i. La sensibilisation et les causeries éducatives

La présence de sensibilisation sur le terrain et des causeries éducatives dans le centre est d'un très grand apport car elle résout le problème d'absence de soutien psychologique et moral. Oui cette aide qui se consolide par l'écoute active et l'empathie consolide les relations humaines mais surtout la prise de conscience de l'enfant. C'est état-là qui peut encourager l'autodétermination chez ces enfants, un grand tremplin pour leur adaptation sociale dans le centre et leur réinsertion. 5 sujets répondent positivement à la présence des causeries éducatives et leur apport dans leur adaptation psychosociale, le sujet 2 nous soutient que : « *On cause souvent du vol, des injures, de la famille et de vivre ensemble. Moi je comprends un peu mais pas tous les jours* » c'est cette morale renvoyant à la connaissance du bien et du mal à quoi nous faisons allusion. Cette éducation est importante car celle-ci encourage l'encadrement des jeunes moins expérimentés par les adultes (éducateurs) plus aguerris et cela développe la personnalité décisionnelle chez ces enfants de la rue.

ii. Les apprentissages et activités de formation

Dans l'optique d'autonomiser les enfants de la rue il convient de leur inculquer des compétences qui peuvent les aider à répondre d'eux-mêmes d'une façon libre et légale à leurs besoins à travers des activités rémunératrices à long terme. Car dans cette étude nous avons remarqué que les enfants de la rue en âge de responsabilité veule être autonome et ne trouve de l'intérêt que dans les activités d'apprentissages enseignées dans le centre dans le but de les rendre indépendant tant financièrement que socialement. Marguerat et Poitou 1994, accuse la crise des rôles parentaux et l'insuffisance des moyens financiers de la famille. A cela nous pouvons ajouter l'absence de ces activités dans le CETY ce qui cause l'inintérêt chez les enfants qui y viennent et de la ça n'encourage pas leurs processus psychoéducatifs. Le sujet 2 dit « *On ne nous apprend pas, on nous donne seulement les pousses et les brouettes* » c'est ce manque de professionnalisme chez les enfants de la rue qui ne favorise pas chez eux la notion de responsabilité. Plusieurs de nos interviewés n'ont aucune note d'un apprentissage professionnalisant qui leur soit transmis. C'est dans ce but que leur présence dans la rue reste efficiente puisqu'ils y exercent des petits métiers rémunérateurs. C'est un fait que constate Pirot (2004) qui soulignent que les EDR vivent dans la précarité et de ce fait pour survivre se lance

dans les activités rémunératrices et très peu recommandables pour leur survie. Cet indicateur se hisse pour lutter contre la pauvreté chez les enfants de la rue et c'est un facteur qui peut entraver leur processus psychoéducatif.

iii. **Les activités communautaires et ludiques**

L'absence de support sur le plan affectif, est élément qui doit être comblé par les activités communautaires riches en apport émotionnel. Ces activités concourent au partage de la vie entre ensemble chez l'enfant car procure les mécanismes de tempérance de tolérance de compréhension et acceptation d'autrui et de son opinion. Plusieurs de nos sujets font état de l'impact de ces activités sur leur comportement. Par exemple les sujets 3 et 4 nous informe que « Il n'y a que quand on mange ensemble, on travaille ensemble, on se lave aussi. Quand on se rassemble ici c'est comme si on est la maison. Quand tu es avec tes amis tu oublies certains soucis... On n'oublie même qu'on n'est pas du même site ». « Oui, le ballon, on travaille ensemble, on prépare ensemble et moi ça me plait bien ça m'aide à changer ».

Ces enfants justifient la logique de Bowlby qui présente l'enfant davantage à la recherche de proximité, si l'attachement est sécurisé comme dans ce cas l'enfant se sentira entouré et considéré. L'enfant partage un pan de son intimité avec l'autre, il s'ouvre à lui-même et aux autres. C'est ce qui correspond au stade 6 de du développement chez Erikson intitulé intimité versus isolement. L'enfant pourra ainsi affirmer ses choix et ses jugements.

Le plan d'accompagnement comprenant la sensibilisation et les causeries éducatives, les activités communautaires et les apprentissages et activités de formation favorisent l'attachement tant avec les éducateurs qui se joignent à la pratique tant entre les enfants de la rue qui les partage. Le socioconstructivisme reste opérant et développe ainsi la capacité d'acquisition des valeurs et apprentissages dans les activités proposées. Tous les 5 interviewés font preuve de la bonne influence d'une mise en place d'un plan d'intervention au sein du centre d'accueil malgré quelques absences d'implémentation des activités. Ceux-ci soutiennent que ces activités leur permettent de nouer ensemble et d'oublier un peu leur vie rude, bref de se sentir en famille. C'est dans ce sens que nous dirons que la troisième sur le plan d'accompagnement est affirmée.

4-4 Discussion des résultats

D'après l'observation des résultats obtenus nous pouvons admettre que la pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis au CETY. Tant sur des facteurs qui s'imputent directement à l'enfant tant aussi, sur ceux qui sont liés à son

environnement. Trois indicateurs ont été choisis ; la transmission des valeurs, les gestes d'étayage des éducateurs et le plan d'accompagnement.

Tout au long de cette étude nous avons constaté que la transmission de valeurs, qu'elles soient citoyennes, communautaires ou culturelles, favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue accueillis en centre. Ces valeurs visent à redorer la perception de soi et d'autrui chez les enfants de la rue. C'est donc la mise en perspective de la compréhension et de l'évolution de la personnalité de l'enfant en fonction de son environnement. C'est ainsi que la théorie de Erikson (1972) vient apporter son appui à cette interprétation. Si les enfants reçoivent pleinement les valeurs citoyennes ils comprendront le rôle qu'ils ont à apporter dans la société et de là leur implication. Les valeurs communautaires ici reviennent dans l'optique de réappropriation à l'enfant les valeurs de vie en famille et en groupe avec les règles qui s'y imposent. Les valeurs culturelles ici, apparaissent comme un ancrage à la vie spirituelle qui peut, elle aussi ajouter une contrainte positive dans la réorganisation et l'orientation des comportements hostiles de ces jeunes vers ceux plus acceptables favorisant leur adaptation sociale. Les enfants de la rue ayant une bonne intégration des valeurs citoyennes étaient plus réceptifs et participatifs aux apprentissages. Ceux qui n'avaient pas une vision autour d'une religion ou quelconque tradition savaient que leurs gestes restaient impunis et cela ne favorise pas leur adaptation puisqu'ils demeurent dans la violence et l'hostilité. Pourtant ceux de ces enfants ayant une bonne intimité ou connaissance de Dieu, signifiait qu'il pouvait les aider à s'en sortir et essayaient de respecter les prédications en lien avec leur croyance. C'est un grand bonus vers leur adaptation sociale en centre.

Les gestes d'étayage des éducateurs vis-à-vis des enfants de la rue accueillis dans le centre restent d'un grand impact sur leur développement psychoéducatif. En ce sens que, tant qu'ils sont positifs l'enfant aussi aura un comportement réceptif mais s'ils sont réfractaires l'enfant enregistrera toujours des attitudes hostiles et de renfermement. Cette hypothèse est conjointe aux travaux de Bowlby qui soutient le « caregiving ». Il le définit comme l'ensemble de soins apportés par un adulte à un plus jeune individu, tant sur le plan physique, affectif ou psychologique. En effet l'éducateur occupe la position de substitut parental et est un vecteur soit de l'accroissement de l'attachement ou alors de sa déflagration. Les enfants se construisent un sens qu'ils tirent des soins reçus et émettent des représentations sur la façon dont ces soins leur sont transmis. Le caregiving ici s'implique dans l'optique de favoriser l'attachement chez les EDR par rapport à leurs encadreurs à travers les liens de tissage présents, ceci dans le but de les rendre plus dociles ou réceptifs à la transmission des valeurs qui leur sont nécessaires dans le centre d'accueil en passant bien sûr par les postures d'accompagnement et

d'enseignement. Lorsque ce caregiving n'est pas optimale l'EDR manifeste l'inintérêt dans l'apprentissage et c'est ce qui affecte directement sur la posture de contrôle présente entre les deux acteurs (éducateur-enfant de la rue), de ce fait ralenti son processus psychoéducatif et facilite son enracinement dans la rue.

L'hypothèse selon laquelle le plan d'accompagnement permettrait le développement psychoéducatif des enfants de la rue est confirmée. Les causeries éducatives renforcent l'état psychologique des EDR. Ces enfants prennent conscience des dangers de leur milieu de vie et décide à travers l'étape d'autodétermination, de prendre ou entamer le chemin possible vers une sortie de la rue, et ceci passant par l'admission ou la fréquentation plus récurrente des centres. Les apprentissages et activités de formation ludiques développées dans le centre conduisent l'enfant vers l'esprit de créativité et d'estime de soi, ils comprennent par là qu'ils peuvent être doués de talent, ce qui encouragerait son évolution psychoéducative. Ces apprentissages s'érigent aussi en solution aux problèmes financiers en rendant le sujet compétent et directement une main d'œuvre bénéfique à sa réinsertion sociale ou professionnelle. Ces activités absentes peuvent causer un intérêt à la fréquentation des centres, de là, l'adaptation et la resocialisation de ces enfants de la rue seront compromises. Les activités présentées en étapes dans le plan d'accompagnement permettent la création d'un lien à une communauté ou groupe en contradiction avec l'exclusion. L'enfant grâce à elles, intègre les règles de vivre ensemble et les valeurs de cohésion sociale comme la paix, le respect, la tolérance, l'amour et le dialogue.

Ce travail a permis de mettre en exergue les éléments de la pédagogie inclusive tels que la transmission des valeurs, les gestes d'étayage des éducateurs et l'apport d'un plan d'accompagnement qui influencent sur le développement psychoéducatif des enfants de la rue recueillis au centre d'écoute et de transit de Yaoundé (CETY). Les EDR eux-mêmes ont un grand rôle à jouer dans ce processus ceci passe par les mises en place des aptitudes de résilience face à leur situation, comme l'estime de soi à travers la prise de conscience de ses compétences, les fortes convictions religieuses, et surtout une grande connaissance de son rôle pour la construction de la société. Ainsi les EDR se réapproprient les valeurs et connaissances adéquates à leur resocialisation à travers le plan d'accompagnement en corrélation avec les gestes d'étayage des éducateurs qui encouragent ce processus. Elle tire sa particularité des autres travaux car elle donne une place particulière à une pédagogie intégrée dite inclusive à chaque enfant dans les centres en continuité ou en réponses aux travaux antérieurs qui présentent de manière formelle les troubles de resocialisation, de l'échec des stratégies de resocialisation et même l'accompagnement psychosocial de cette population. D'après cette

étude les centres devraient batailler à regagner la posture de centre de réaménagement comportemental et développer des politiques qui suscitent de l'intérêt chez les enfants de la rue en se remobilisant sur la transmission des valeurs, sur une mesure adéquate des gestes d'étayage adoptés en centre mais sur surtout de leur politique d'accompagnement de ces enfants. Il s'agit donc de voir la pédagogie inclusive comme une méthode importante à la présociale future ou effectives des EDR retenus en centre d'accueil.

4-5 Suggestions

Présenter l'impact de la pédagogie inclusive sur le processus psychoéducatif des enfants de la rue nous a donné l'occasion de soumettre quelques suggestions à l'endroit des parents socle de la politique familiale, au centre d'écoute et de transit de Yaoundé organe dans lequel cette étude a été menée et surtout à la politique de l'Etat représenté par le gouvernement.

4-5-1 Aux centres de prise en charge (CETY)

- Restructurer le programme des activités offertent au centre pour plus de continuité dans leur déroulement.
- Introduire la transmission des valeurs culturelles et mettre un accent sur l'apprentissage des valeurs citoyennes dans les activités du centre. Ceci dans le but d'encourager la prise en compte de son rôle dans la société et compléter la reconstruction de l'enfant en passant par l'influence d'une croyance ou des us et coutumes.
- De rediriger le reconditionnement des enfants de la rue vers la résolution des problèmes essentiels liés à leur autodétermination et leur autonomie. Dans l'optique de créer un sentiment d'intérêt chez les EDR.
- De passer de la prise en charge dite « à ciel ouvert » à celle que nous qualifierons de prise en charge à « terrain neutre ». En effet le processus de déconditionnement et de reconditionnement des enfants de la rue devrait se faire dans un cadre « neutre », séparé de leur biotope qu'est la rue.
- Reformuler la politique de prise en charge des EDR dans l'optique de toujours créer de l'intérêt dans l'optique de remobilisation de ces enfants en centre ; en axant la politique sur la construction efficace d'un projet de réaménagement individualisé chez chaque enfant dans le centre.
- Construire un mat pour la cérémonie de la levée de couleurs. Ceci en renforcement aux valeurs citoyennes qui seront transmissent par cet acte.

- Mettre sur pieds ou choisir une technique de test permettant de jauger le niveau d'intégration des valeurs chez l'enfant de la rue. Ce qui serait synonyme d'une moyenne factuelle pouvant faire foi d'appui ou non à sa réinsertion.
- Ne plus accueillir des enfants sous l'effet de psychotrope dans le centre pour éviter toute situation de déraillement. Ou alors préparer avant l'entrée au centre des méthodes de désintoxication au préalable avant l'entrée au centre.

4-5-2 Aux politiques gouvernementales

- Renforcer l'aspect infrastructurel du centre dans le souci de faciliter la transition de méthodes. Quitter de la prise en charge à ciel ouvert pour la prise en charge de confinement ou à terrain neutre.
- De renforcer les politiques d'assistance financière professionnelle et scolaire aux familles à travers les mairies et les chefferies dans le but de résoudre le problème tant de scolarité, que de professionnalisation des parents et des enfants en âge.
- Privilégier le retour en famille que ce soit dans la famille directe ou alors la famille élargie. Puisque le cadre familial reste le socle par excellence de la resocialisation de ces enfants.
- Encourager, les interventions dans les structures familiales dans l'optique de préparer le terrain à la réinsertion du jeune.
- Organiser avec le service de mairies le suivi de proximité des familles en lien avec les chefs de villages pour traiter le problème à la cause du phénomène des EDR.

4-6 Perspectives

Si nous convenons que le statut de l'enfant doit être renforcé et que ses droits doivent être protégés. Il est important de souligner que chaque enfant a droit à la santé, à la protection l'éducation, et surtout la mise en place des moyens nécessaires pouvant le rendre autonome. C'est dans l'optique d'atteindre ces objectifs qu'il faudrait intégrer la pédagogie inclusive à la resocialisation des EDR. Et cela passe l'incorporation des valeurs culturelles et citoyennes dans les programmes de prise en charge de ces enfants.

La prise en compte par les acteurs sociaux des éléments de pédagogie inclusive que nous avons étudiés reste nécessaire dans le processus psychoéducatif des EDR. Un processus qui implique déconditionnement et reconditionnement du sujet. Les éducateurs doivent donc maîtriser la transmission des valeurs surtout culturelles et citoyennes, avoir la maîtrise sur les postures d'étayage à adopter en centre mais surtout de remettre en question la fiabilité du programme d'accueil disponible. Il faudrait ainsi procéder à une pédagogie inclusive qui intègre à la fois l'histoire de l'enfant, ses perspectives mais surtout ses besoins. Travailler sur la

potentielle resocialisation des EDR c'est entreprendre un pan vers leur autodétermination et leur autonomisation. Dans ce cadre, nous avons interrogé à la fois les enseignements que les manières de les transmettre, des éducateurs aux enfants de la rue recueillis en centre. De comprendre quelles valeurs étaient transmises et lesquelles étaient absentes, de revisiter les postures des éducateurs dans le cadre du plan des activités observées au centre. Nous avons ainsi voulu reconnaître l'impact de ces indicateurs tant qu'ils soient présents ou absents sur le processus d'adaptation et de resocialisation des EDR du CETY. Une perspective de ce travail se réfère à l'aspect méthodologique, la difficulté de faire suivre aux EDR un programme constant devrait se résoudre par le suivi d'un programme d'intervention bien stricte et structuré. C'est dans cette optique que nous avons pour proposition ce plan d'intervention en centre qui respecte les indicateurs défendus dans notre stratégie de pédagogie inclusive.

4-6 Projet d'ingénierie éducative : Plan d'intervention de la prise en charge des enfants de la rue recueillis en centre (PIPEDR).

Myara (2021) présente le plan d'intervention comme un processus pédagogique ou clinique, complexe, multidimensionnel et multidisciplinaire, qui mobilise diverses connaissances transversales et essentielles.

Nous pensons que le plan d'intervention représente ici, un ensemble d'étapes, articulées par des activités précises ceci dans un cadre et une période spécifiés visant la reconstruction d'un individu en situation d'inadaptation tant psychologique que sociale. Notre cible dans ce plan sont les enfants de la rue admis dans les centres d'accueil.

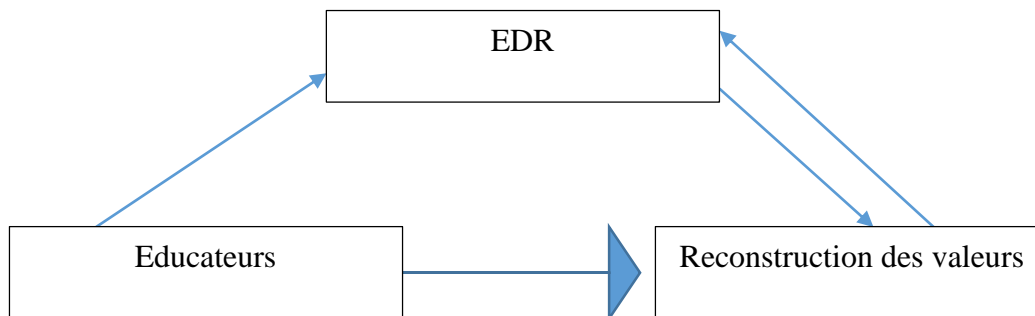
Ce plan nous est inspiré de Gilles Gendreau (2001) dans son évocation de la méthode psychoéducative. L'auteur souligne qu'elle est

Une intervention spécialisée qui, en utilisant le milieu de vie d'un jeune aux prises avec des difficultés spécifiques d'adaptation accompagne et soutient ce jeune dans sa démarche vers un meilleur équilibre face à lui-même et face à son entourage.

Celle-ci vue par Beaudoin (2007) nécessite, une documentation et une opérationnalisation des tâches bien précises. Le schéma de notre intervention présente pour objectif la reconstruction des valeurs des EDR par les éducateurs et suivant un plan d'intervention. Ce schéma est donc établi :

Figure 5

Schéma triangulaire de l'interactivité dans un centre (auteur,2023)



Le PIPEDR s'intègre dans un contexte de déconstruction des valeurs sociales chez les enfants de la rue. Il veut se joindre à une politique d'appui à la resocialisation (familiale, scolaire et professionnelle) et la réadaptation sociale des EDR accueillis en centre. Il est produit dans l'optique de rendre l'EDR autonome c'est-à-dire de le soutenir dans son processus d'« empowerment ». Pendant ce processus l'individu doit chercher à développer ses capacités d'adaptabilité grâce à divers moyens visant son émancipation (Beaudoin 2007).

Le PIEDR sera structuré aux regards de plusieurs étapes parmi lesquelles la présentation des paramètres conceptuels, la présentation des acteurs du plan et la précision concrète des étapes de prise en charge

4-6-1 Construction du plan

Le PIEDR tiendra compte de la prise en charge « a ciel fermé » ou encore de « terrain neutre » puisque les enfants doivent bénéficier d'un cadre séparé de la rue. Ce plan sera structuré aux regards de plusieurs étapes parmi lesquelles la présentation des paramètres conceptuels, la présentation des acteurs du plan et la précision concrètes des étapes de prise en charge

i. Les paramètres conceptuels du plan

Trois paramètres ont été choisis pour présenter les atouts de ce plan sont : l'intervention intensive, l'intervention en milieu fermé et la continuité de l'intervention :

- **Intervention intensive** : ce paramètre nous a été inspiré des travaux de Beaudoin. Il est conseillé que chaque éducateur prenne un groupe de travail ou groupe d'enfant spécifique dans l'optique de favoriser la complaisance dans l'apprentissage pour les sujets. Si un

enfant n'aime pas un tel encadreur il peut changer de groupe de travail. Le temps de travail doit respecter les modes de vies en familles et les limites d'heures prévues pour chaque activité, ceci pendant tous les jours ouvrables.

A partir de ce paramètre deux autres nous ont été inspiré pour terminer la construction de ce plan.

- **Intervention en milieu fermée** : l'intervention à « ciel ouvert » pratiquée au centre n'encourage pas le détachement de l'enfant de son environnement de déviance. Il convient donc de recaser l'enfant dans un lieu fermé dans l'optique de respecter et d'observer l'impact de ce détachement. C'est le processus de deconditionnement et de reconditionnement.
- **La continuité de l'intervention** : nous voulons assurer un processus de continuité dans la prise en charge. Cet aspect va en étroite ligne avec l'aspect intensif du projet. Il est nécessaire de suivre l'enfant du a sa structure de resocialisation pour ne pas laisser place au décrochage pendant la réintégration. Ce plan sera une présentation des activités journalières et principales, possibles en fonction du centre. Le résultat ou l'impact de ces activités sera évalué chez chacun des sujets en fonction du test choisi, ceci tous les mois ou sur un semestre.

ii. **Les acteurs et leurs rôles**

Deux acteurs principaux sont au centre de notre programme et nous pensons qu'il est nécessaire de spécifier leur rôle.

a) **EDR**

Ceux-ci sont à la fois acteurs et cibles. Ici l'enfant doit observer une position d'apprenant ou d'aidé. Comme la conception socioconstructiviste développée le stipule. L'enfant devra être mis au centre de son propre développement et se conduire à la fois comme acteur et passif au programme. Il convient ainsi qu'il participe aux activités proposées. Leur présence et leur participation sont demandées dans toutes les articulations du programme.

b) **Educateur (rice)**

L'éducateur(rice) ou tout autre intervenant(e), devra adopter la position de parentalité, en ce sens qu'il se positionne comme le directeur de l'action d'aide ou d'accompagnement. Il devra ainsi se forger des attitudes conduisant l'enfant vers sa resocialisation. La maîtrise de toutes les quatre postures citées dans nos travaux est importante pour faciliter la transmission des valeurs, connaître les enseignements et thèmes regroupant la mise en évidence des valeurs à la fois citoyennes, culturelles et communautaires. Il devra ainsi établir et maintenir un lien

d'attachement toujours constant pour laisser le processus psychoéducatif favorable, et les superposer à la somme de son savoir être et de son savoir-faire.

c) Les Intervenants (es)

Plusieurs autres acteurs peuvent intervenir en partenariat avec nos travaux, comme les agents publics du Ministère des affaires sociales (MINAS) pour la facilitation de la collaboration avec d'autres institutions. Les ministères en charge de l'éducation formelle et de la formation professionnelle (MINEDUB-MINESEC-MINESUP-MINEFOP). Le ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique (MINJEC), pour rendre encore plus forte la transmission sur les valeurs citoyennes. Le ministère de la santé (MINSANTE) peut aussi intervenir en collaboration dans la prise en charge sanitaire des enfants inscrits dans le centre. Les hommes de foi ou d'église viendront en appui à la transmission des valeurs culturelles et même sur les traditions. Les mécènes (associations, ONG) viendront en supports dans les activités communautaires et d'apprentissages. Les groupes de pairs surgissent dans le but d'assurer une médiation réussie, soit familiale, scolaire ou professionnelle.

iii. La méthode du plan : Les étapes de l'intervention

Ce plan d'accompagnement se propose à la reconstruction des valeurs sociales de l'EDR, ceci dans le but d'une facilitation ou alors d'une optimisation de son processus de réintégration. Il sera destiné aux jeunes mineurs âgé de 7 à 21 ans vivant dans la rue et désireux de se faire prendre en charge par le centre. L'intervention est limitée dans l'espace et immédiate en considération de l'enfant pris avec ses objectifs ainsi que l'éducateur(ce).

Nous avons structuré notre plan d'intervention en 8 parties bien circonscrites, gage de la méthode de notre travail :

Tableau 14*Les étapes du PIPEDR*

Etapes	Intitulé	Actions précises	Acteurs
1	Réception et identification de l'enfant	<ul style="list-style-type: none">- Prise de contact- Identification	Educateur(rice) en chef EDR
2	Installation, présentation des règlements et locaux	<ul style="list-style-type: none">- Visite du cadre- présentation des personnels	Educateur(rice) en chef EDR
3	Organisation de la prise en charge	<ul style="list-style-type: none">- Coordination du travail	Educateurs(rices) et intervenants(es)
4	Evaluation des besoins du jeune	<ul style="list-style-type: none">- Observation/ question d'approche- Entretien et focus group	Educateur(rice) (en chef ou assistant) EDR
5	Administration et actualisation du plan	<ul style="list-style-type: none">- Offre individualisé- Choix de section d'apprentissage- Recension des objectifs et moyens	Educateur (rice) en chef
6	Evaluation de l'intervention	<ul style="list-style-type: none">- Exploitation et interprétation des résultats de l'entretien	Educateurs en chef et assistants
7	L'adoption ou la révision du plan	<ul style="list-style-type: none">- Atteinte des objectifs- Recadrage du plan	Educateurs en chef et assistants
8	la démarche de resocialisation	<ul style="list-style-type: none">- La médiation familiale, scolaire ou professionnelle	L'éducateur(rice) en chef

Nous voulons mettre en lien le développement de l'enfant tel que vu par Erikson, avec notre plan c'est pourquoi nous voulons le subdiviser en trois tranches d'âges. Car l'âge et les besoins sont les critères cibles pour faciliter l'acquisition des apprentissages. Nous aurons ainsi trois divisions à ce programme : un programme pour les enfants en âge pré-puberté (7 à 11ans), en âge de puberté (12 à 15ans) et d'adolescence (16 à 21ans).

iv. **Guide d'administration du plan**

A notre niveau nous nous sommes limité à l'étape 5 parce qu'elle demande une organisation mieux détaillée de ses actions parce qu'elle doit respecter les âges et de ce fait une séparation d'âges en fonction des sections d'apprentissages. Nous avons ainsi monté le tableau qui suit :

Tableau 15 :*Le guide d'administration du PIPEDR*

Tranches d'âges	Sections d'apprentissages	Activités a menées
Pré-puberté (7 à 11ans)	Citoyenneté	Chant de l'hymne nationale, causeries éducative (droit et devoirs du citoyen et l'enfant).
	Apprentissage communautaires	Jeux et loisirs collectifs (football, handball, Ludo, billes etc...) ; activités communautaires (excursions, chant, danse)
	Apprentissage culturel	Causeries éducatives (le développement de l'homme, perspectives de retour scolaire ou familial, catéchèse et/ou enseignement religieux)
Puberté (12 à 15 ans)	Citoyenneté	Activités communes

	Apprentissage communautaires	Activités communes
	Apprentissage culturel et sexualité	Catéchèse et/ou enseignement religieux + Causeries éducatives (développement de l'homme, la puberté, l'intimité et son entretien, perspectives de retour en famille)
Adolescence (16 à 21ans)	Citoyenneté	Activités communes
	Apprentissage communautaires	Récit de vie + Causeries éducatives (développement de l'homme, les perspectives professionnelles)
	Apprentissage culturel et sexualité	Causeries éducatives (développement de l'homme, la puberté, l'intimité et son entretien, , les IST/MST, les méthodes de contraception à leur portée, catéchèse et/ou enseignement religieux)

4-6-2 Evaluation du plan d'intervention

L'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1986, 1991,2002), dénombre six critères d'évaluation de l'aide au développement : la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la viabilité. Ils ont été présentés pour la première fois dans le document intitulé *CAD principles of for evaluation of development assistance*. Concernant notre plan d'interventions nous avons choisi la pertinence, l'efficacité et l'impact comme critères.

i. La pertinence

Ce plan trouve de l'intérêt dans sa capacité à renforcer les mesures de prise en charge de l'EDR en centre. Il se positionne comme une stratégie plus structurée visant la reconstruction des valeurs sociales et la prise en charge mal structurée des EDR en centre, ce qui leur envisage une possible réinsertion.

ii. L'efficacité

Notre évaluation nous permettra de vérifier si les activités tendent à redonner aux enfants de la rue des éléments propres à leur réinsertion sociale. Elle met en valeur l'atteinte des objectifs et les résultats de l'intervention ou alors leur évolution. Nous devons donc prendre en compte l'utilité des objectifs et des résultats surtout lorsqu'ils sont atteints. Ici nous visons la reconstruction des valeurs sociales de l'EDR et sa potentielle réinsertion.

iii. L'impact

Elle analyse la résultante de l'action sur le groupe ou l'individu cible. Elle permet d'établir le lien de cause à effet entre un programme et un ou plusieurs résultats. Elle se traduit des changements mesurables de l'individu (EDR) qui peuvent être attribués au plan d'intervention. Ce type d'évaluation contribue à l'élaboration des politiques basées sur les faits.

Concernant notre plan il s'agira de vérifier si les activités menées conduisent l'enfant de la rue à l'adoption effective des comportements propres à sa réinsertion.

L'approche psychoéducative est le principal cadre de référence qui concerne notre proposition sur la prise en charge des EDR dans le centre d'accueil. Il faut adopter cette approche et l'intégrer à l'intervention chez l'EDR en fonction de ses besoins et attentes.

CONCLUSION

Cette étude qui portait sur la pédagogie inclusive et le processus psychoéducatif des enfants de la rue avait pour objectif principale, d'approfondir sur et de démontrer des éléments de pédagogie inclusive favorisant la prise en charge des enfants de la rue dans les centres d'accueil. Cette enquête est partie du constat selon lequel on retrouve toujours en grand nombre les enfants de la rue dans les villes de notre pays et leur présence dans les centres n'est pas toujours gage de leur potentielle réinsertion. Il était donc nécessaire pour nous, de se questionner sur les méthodes de prises en charge dans le centre qui nous a ouvert ses portes.

La présence de ces enfants en marge des règles de la société a été le véritable signal d'une exclusion. Qui, inévitablement provoque des répercussions tant sur le maintien des valeurs sociales, sur le comportement des enfants, que sur leur potentielle réinsertion. Il est donc a observé ici le problème de la déconstruction des valeurs sociales chez l'EDR. Ce problème a été reformulé autour d'une question principale de recherche celle de connaître : Comment la pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue recueillis dans un centre d'accueil ? Dans le souci de mieux appréhender cette interrogation générale nous avons dû la circonscrire autour de trois axes en guise de questions secondaires. Celle de connaître : - Comment la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue ? D'observer l'impact de l'interaction entre éducateur-EDR en essayant de souligner Quels gestes d'étayage des éducateurs favorisent le développement psychoéducatif des enfants de la rue ? Mais aussi de se questionner pour terminer sur l'ensemble d'activités qui peuvent jouer un rôle dans la prise en charge de ces sujets. Il était nécessaire alors, de s'interroger sur : - Quel plan d'accompagnement permet le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

La pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue, est l'hypothèse générale de notre étude. C'est grâce à elle que nous avons circonscrit l'objectif de nos travaux qui visait à démontrer en quoi la pédagogie inclusive peut avoir une influence dans le processus psychoéducatif des enfants de la rue. Cette étude a pris corps et s'est déroulée dans la ville de Yaoundé sur une période d'un an. Elle est qualitative de type descriptif et clinique dans la mesure où, elle permet au travers des entretiens semi-directifs administrés, d'observer et de comprendre les facteurs de la pédagogie inclusive qui entrent en jeu dans le processus psychoéducatif des EDR admis en centre d'accueil.

Trois éléments ont constitué notre cadre théorique d'étude : la théorie de l'attachement Bowlby, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky et Bruner et la théorie de l'identité sociale selon Erikson.

Grace à l'opérationnalisation de l'hypothèse générale, nous avons pu spécifier les indicateurs des deux variables de notre étude et les formuler dans une grille d'analyse. Une analyse du contenu des données a été au préalable faite sur 5 enfants de la rue, à la suite de l'administration d'un entretien-semi directif qui a été construit à la base des thèmes évoqués. Nous notons que de ces entretiens, découlent des résultats suivants : Au moyen de l'analyse thématique de contenu des sujets nous observons les résultats suivant : parlant de la première hypothèse qui soutenait que, la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue ; sur l'items des valeurs citoyennes les 5 sujets se sont prononcés mais elles étaient présentes chez un 1 seul sujet, chez tous les 5 répondants les valeurs communautaires étaient présentes ; 3 sujet ont affirmés de la présence efficace des valeurs culturelles tandis que 2 ont justifiés de l'absence de celle-ci. La première hypothèse est ainsi confirmée.

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse qui stipule que les gestes adoptés par les éducateurs favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue. Sur l'item de la posture d'enseignement en centre, 3 absences sur 2 présences confirmées par les 5 répondants ; 4 témoignages positifs sur la posture d'accompagnement et un négatif ; tous les 5 répondants ont fait état des bonnes postures de contrôle et de tissage administrés dans le centre. Ce qui pousse à la confirmation de la deuxième hypothèse.

Concernant la troisième hypothèse qui est, un plan d'accompagnement permet le processus psychoéducatif des enfants de la rue nous notons : que sur l'item de la sensibilisation et les causeries éducatives, 4 sujets se sont exprimés sur leur présence tandis que 1 seul a souligné de leur absence. L'item sur les apprentissages et des activités de formation a été présent c'est un seul sujet alors que les 4 autres ont souligné leur absence. Quant aux activités communautaires et ludiques tous les sujets ont mentionné leur présence et leur importance. La troisième hypothèse est ainsi affirmée.

A la suite de la confirmation des trois hypothèses secondaires nous pouvons affirmer l'hypothèse générale qui stipule que, la pédagogie inclusive participe au processus psychoéducatif des enfants de la rue.

Nous retenons donc de cette recherche que chez plusieurs la transmission des valeurs citoyennes est absente, justement parce que les activités visant leur implémentation ne sont pas accentuées dans le centre. Que les gestes d'étayages présents sont souvent mauvais et c'est ce qui peut être à la cause de la fuite des jeunes du centre. Sans oublier l'absence de certaines activités à la fois d'apprentissage ou de formation dans les centres, ce qui encouragerait ainsi l'inintérêt des jeunes à venir prendre part aux activités dans le centre celles pouvant être qualifiées de routinières. Dès que cette conception est récurrente dans le centre on assiste à une présence accrue des enfants dans la rue et la prise en charge dans le centre reste de ce fait improbable.

La prise en charge des enfants de la rue est une véritable priorité pour l'État. Cependant si nous reconnaissons que l'enfant avant sa venue dans la rue appartient à un cadre familial et que sa venue est liée à une rupture avec ce cadre, pour une résolution optimale de ce phénomène, nous ne devrions pas entreprendre cette prise en charge seulement sur le volet éducatif de l'enfant ? Ne serait-ce pas le moyen d'entreprendre une prise en charge dans les foyers familiaux pour combattre le phénomène à la souche, avant qu'il ne naisse ? Cette étude n'a pas impliqué le réaménagement des parents ou des pairs pour rendre plus durable la réinsertion. Il conviendrait aussi de travailler avec ceux-ci pour qu'ils se réapproprient des caractères adéquats à la réinsertion ou la resocialisation de ces jeunes ; sinon cette recherche connaîtra des véritables embuches. Ce qui empiètera directement toutes autres formes de politique de socialisation de l'EDR sans toutefois impliquer l'autre auquel il est amené à nouvellement cohabiter. Les deux volets que nous avons évoqués s'agissant du processus psychoéducatif des EDR : leur réadaptation et leur réinsertion ne sont pas tous respectés. Cette étude s'est appesanti sur la réadaptation pouvant aboutir à la réinsertion, mais pas directement sur elle. Ce qui laisse une ouverture à la continuité de nos travaux.

ANNEXES

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Dans le cadre de cette étude, notre objectif vise à démontrer en quoi la pédagogie inclusive peut avoir une influence dans le processus psychoéducatif des enfants de la rue. Pour cela votre contribution à ce travail consiste à vous soumettre à un entretien de 30min au maximum. A travers les questions auxquelles vous répondrez, vous allez nous donner votre opinion lors sur l'influence de la pédagogie inclusive dans votre réinsertion sociale future. Les informations que vous allez nous procurer seront confidentielles.

Identification de l'interviewé

Items/ VI	Indicateurs	Formulation des items+ relance	Contenu des discours	Codage	Résultats
Q1	Nom	Comment on t'appelle dans la rue ? Donner un pseudonyme			
Q2	Age	Tu as quel âge?			
Q3	Durée dans la rue	Depuis combien de temps es-tu dans la rue ?			
Q4	Motif du départ pour la rue	Pourquoi es- tu parti de la maison ?			
Q5	Niveau scolaire	Tu t'es arrêté dans quelle classe ?			

Thème 1 : la transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

1. Est-ce qu'on vous apprend les valeurs citoyennes ? si oui lesquelles ?
Si oui comment on vous apprend ça ?
2. Comment tu vis avec tes amis ? comment ça se passe ici au centre ?
3. Tu sais ce qu'on entend par culture par religion ? tradition ? on vous parle de ces choses ici au centre ? comment ça se passe ?
4. Comment les éducateurs vous accueillent/ se comportent vis-à-vis de vous ici et hors du centre ?

Thème 2 : les gestes adoptés par les éducateurs favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

5. Comment les éducateurs vous accueillent/ se comportent vis-à-vis de vous ici et hors du centre ?
6. Quand quelqu'un fait une bêtise comment les encadreurs font pour arranger la situation ?
7. Vous êtes proche avec quel encadreur ici ? qui ? avec les autres pourquoi pas ?

Thème 3 : le programme d'accompagnement permet le processus psychoéducatif des enfants de la rue.

8. Il y a causeries éducatives ici ? vous causez de quoi par exemple ? on vous dit quoi dessus ? et toi tu en pense quoi sur ces questions ?
9. Vous faites les ateliers ici ? vous faites quoi d'autres comme activités ?
10. Entre vous les enfants qu'est-ce que vous faites en commun/ avec les autres ?
Vous aimez ça ?

LISTE DES REFERENCES

- 3eme RGPH, BUCREP (2010). Situation sociale et economique des enfants et des jeunes. Volume II-Tome 10.
- Agence française de développement et samusocial international, (2010, septembre 2011). Les enfants des rues : de la prise en charge individuelle á la mise en place des politiques sociales. Savoirs communs numero 12. www.letroisièmepole.com
- Aguillera, Dc. (1995). Intervention en situation de crise : théorie et méthodologie, Paris, interdiction.
- Ainsworth, M. et al. (1978). Patterns of attachment. A psychological study of strange Situation. Erlbaum: Hillsdale (NJ).
- Amana, E. (2012). Fonction instrumentale des substituts parentaux et inadaption socioaffective des adolescents de la rue au Cameroun contemporain. Thèse de Doctorat en Psychologie, Université de Yaoundé 1, Yaoundé.
- Arfouilloux, J-C. (1975). L'entretien avec l'enfant : l'approche de l'enfant á travers le dialogue, le jeu et le dessin. Privat, Toulouse.
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015) inclusion scolaire et dénormalisation. Dans Nadia ROUSSEAU (dir), la pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble. (P. 63-86). Québec : presses de l'université du Québec.
- Balaam, Y. (1995). L'enfant de la rue et de la prison dans une ville africaine, Yaoundé (presse UCAC).
- Barry, A. (1998). Psychopathologie africaine. Lienhart et cie.
- Beauchesne, H. & Ginello B. (1990) traité de psychopathologie infantile, PUF, paris.
- Beaudoin, M. (2007), Intervention psychoéducatrice de réadaptation en milieu familial. Mémoire, université du Quebec á trois rivières.
- Bellot, C.(2003). Les jeunes de la rue ; disparition ou retour des enjeux de classe ? lien social et politique. (49), 173-182. <https://doi.org/10.7202/007912ar>
- Bergeron, L. Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011), la pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. Education et francophonie , 39(2), 87-104 <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Biaya, T K. jeunes et culture de la rue en Afrique urbaine, (2012). Politique africaine.

- Bonsak, C. et al. (2015). Anales medico-psychologiques. Revue psychiatrique, pages 79-84.
- Bowlby, J. (1959). Attachement et perte. Paris: P.U.F.
- Bru, M. (2006). Les méthodes en pédagogie ! que sais-je ? paris, PUF.
- Bruner, J.S. (1983). Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problèmes. In J.S. Bruner (dir.), Le développement de l'enfant savoir faire savoir dire (p. 261-280). Paris: Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. & Y, Soulé. (Octobre 2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Education didactique. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Bisailon, C, Bureau, Jf., & Moss, E., (2022). Attachement et adaptation psychosociale chez les enfants de la rue hébergés en centre, revues de psychoéducation.
- Chiland, C. L'entretien clinique. (1999), Puf, paris.
- Coudron, H. (2001). Autonomie et apprentissage. Éditions Temps, Douais.
- De Chassey, A. (2001), Eduquer dans la rue en Amérique latine : paroles professionnelles. Karthala éditions.
- Dewey, J. (1987), My pedagogic creed. school journal. 54,77-80.
- Djadeu, N. (2017). La méditation entre les enfants de la rue et les populations de Yaoundé. Frequence sud, 197-222.
- Durkheim, E. (1938). L'évolution de la pédagogie en France. Paris, PUF.
- Durning, P. (1995). Education familiale ; acteurs, processus et enjeux. Paris: Puf.
- Erikson, E. (1963). childhood and society, second édition revised and enlarged. College edition.
- Fortin, M. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étape du processus de recherche : Méthodes Quantitatives et qualitatives.
- Gardou, C. (2012). La société inclusive parlons-en ! éditions ères.
- Gauvinnn, R. & Blouin, L. (2022). adopter une culture d'innovation pour faire l'éducation autrement. Revue hybride de l'éducation. volume 5, numero 2, hiver 2022, p. 155-169. [Htttps://id.éruudit.org/iderudit/1085805ar](https://id.éruudit.org/iderudit/1085805ar)
- Gendreau, G. (2001). « Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative ».
- Grawitz M. (1998), méthodes des sciences sociales, 10^e édition, droit public science politique, paris Dalloz.
- Grawitz, M. (1990). Méthodes en science sociales. Paris, Dalloz.
- Houssaye, J. (2005). Les pratiques pédagogiques. Nathan collection.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Igoumba, S. (2016). Enfants des rues impasses familiales et précarité psychique : une étude clinique au Gabon. Université de Franche-Comté.
- Piaget, J. (1969) Psychologie et pédagogie, Paris, éditions Denoël.
- Joanie, St-Pierre. (2018). L'intervention éducative : quelles définitions, quels usages, quels ancrages, in Intervention éducative : enjeux, problématique et perspective. Volume 44, numéro 3, revue des sciences de l'éducation.
- Kenfack, L. (2018). La socialisation comme outil de réintégration des jeunes de la rue du CETY et du centre Edimar de Yaoundé. Université de Yaoundé 1.
- Kouakou, F-P. (2006). Les organismes d'intervention auprès des enfants de la rue à Abidjan (Cote d'Ivoire) : représentation sociales et stratégies d'intervention. Université de Montréal.
- Labovie, W. & Fanshel, D. (1977). Therapeutic discourse. New York: Academic Press.
- Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives, l'application de la méthode psychoéducative. À la mémoire de Gilles Gendreau, psychoéducateur. Revue de psychoéducation, 43(1), 121–142. <https://doi.org/10.7202/1061203ar>
- Le Boterf, G. (2010). Construire les compétences individuelles et collectives. (5ème Edition). Paris. PUF.
- Pelletier, L. (2020). Le concept de l'inclusion et ses défis. Ressources, numéro 22, p.10-29.
- Londono, E. O. (2006), le processus de transmission de valeurs chez les jeunes : étude comparative de trois configurations colombiennes. Université Rennes-2 Haute Bretagne.
- Lucchini, R. (1993), *Enfant de la rue ; identité, sociabilité, drogue*. Genève-Paris, Librairie DROZ.
- Lucchini, R. (1998), images de l'enfant en situation de rue. In S. Tessier, *À la recherche des enfants des rues*. (P.250-275). Paris ; Karthala.
- Manningham, S. & Rancourt, V. (2012). Accompagnement psychoéducatif et processus de mobilisation dans les services de garde à la petite enfance : recherche partenariale. *Économie et Solidarités*, 42(1-2), 69–84. <https://doi.org/10.7202/1029011ar>
- Le Blanc, M. (2014). La rigueur dans les activités éducatives l'application de la méthode psychoéducative. À la manière de Gilles Gendreau, psychoéducateur. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 121-142. <https://doi.org/10.7202/1061203ar>
- Marguerat, Y. (2003). Qu'est-ce que les enfants de la rue ? *Automne, synthèse scientifique*

- Morelle, M. (2007). La rue des enfants, les enfants des rues, yaoundé et antananrivo. Paris, CNRS, pp.123-163.
- Morelle, M. (2005). Jeune de la rue et « culture de la rue » à Yaoundé (Cameroun). Micro culture, sous culture ou pseudo culture ? <https://doi.org/10.4000/gc.10692>
- Menick, D. (2014). L'enfance abandonnée, indicateur d'une psychopathologie sociale inattendue au Cameroun. Perspectives psychiatriques, 53 (4).
- Meirieux, P. (1995). Apprendre à travailler, apprendre à aider. Cahiers psychologiques n°336, septembre.
- Mengue, M. T. (2004). Les enfants de la rue au Cameroun. Rapport de recherche SSOC. Yaoundé.
- Mungah shalo, T.S. (2017), Analyse de l'éducation inclusive au Cameroun. Rapport.
- Myara. (2021). Le plan d'intervention ou de transition : un processus et des attentes. 2ème édition. Éditions JFD.
- Natanson, Jacques et Madeleine. (2004). Risquer la transmission. Paris: Desclée de Brouwer.
- Nguimfack, L. & Amana E. (s.d.). Prise en charge des adolescents vivants dans la rue par les professionnels du travail social au Cameroun : le point de vue subjectif des jeunes. Université de Yaoundé 1.
- Nobert, S. (2003), Dictionnaire de la psychologie. Larousse, Paris.
- Nzhie E. J. & Nana, E. M. (2017). Les enfants de la rue au Cameroun : itinérance, histoire et histoires de vie. Harmattan.
- Parazelli, M. & Poirier, M. (2000). Nouveau regard sur la réalité complexe des enfants de la rue en Amérique latine : entrevue avec Riccardo Lucchini, Sociologue, Université de Fribourg (Suisse). Nouvelles pratiques sociales, 13(1), 5–13. <https://doi.org/10.7202/000002ar>
- Parazelli, M. (1995). L'espace dans la formation de socialisation chez les jeunes de la rue. 287-308, cahiers de géographie du Québec.
- Parazelli, M. (2000), l'imaginaire familialiste et l'intervention sociale auprès des jeunes de la rue ; Une piste d'intervention collective à Montréal. Santé Mentale au Québec. Vol 25, n°2, p, 40-66.
- Parazelli, M. (2002). La rue attractive : parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue. Montréal ; presses de l'université du Québec

- Perron, L. (2015). Compte rendu, Une histoire philosophique de la pédagogie. De Platon à John Dewey, Montréal, Poètes de brousse, Collection Essai libre, 2014. Les Cahiers de lecture de L'Action nationale, 9(2), 16–16.
- Piaget, J. (1998), De la pédagogie, Paris, Odile Jacob.
- Plaisance. (2020). L'inclusion comme théorie pratique. Revista educacao especial.
- Quivy & L. V. Campenhoutd (1995, 2017). Manuel de recherche en sciences sociales. 4^e et 5^e édition, Paris, Dunod.
- Quivy, R. & Campenhoutd, V, L 2006. Manuel de recherche en science sociale. Paris, Dunod.
- Rapport périodique sur la mise en œuvre de la convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant. Période de 1996 à 2000 et 2001 à 2005.
- Raynal, F. & Reunier, A. (2014). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive. 10^e édition, Esf éditeur.
- Renou. (2005). Psychoéducation. Une conception, une méthode. Montréal, QC: les éditions des Cram.
- Riviere, A. (1995). La psychologie de VYGOTSKY. Liège, Mardara.
- Serrano J. A. & Serrano, V. (2003). Ruptures des liens familiaux et processus de socialisation de l'enfant, extrait de *In Interacao em Psicologia*, 7 (2), P. 103-110.
- Tassou, A. (2011). Les enfants de la rue dans la ville de Yaoundé au Cameroun : entre les drogues, le travail et la prostitution. Université de Yaoundé 1, département d'histoire. p.34-44.
- Tercier, S. et al, (1995), l'enfant des rues et son univers. Paris : Syros.
- Todjom M, Albert. (2008). Le « resto du cœur » des enfants de la rue de Yaoundé : entre croisement des logiques d'intervention, logiques des bénéficiaires et dynamiques locales. *Sciences 1*, (45), 55.
- Tajfel et Turner (1986), cité par Leyens J.-P., Beauvois J.L., *L'ère de la cognition*, PUG, Grenoble, 1997, p. 139-143.
- Tsopzap, C.L. (2018). Étude de la résilience chez les jeunes de la rue du centre d'Édimar et de CETY dans le cadre de leur réinsertion sociale. Université de Yaoundé 1.
- UNESCO, (1994). Déclaration de Salamanca. *Journal français de psychiatrie*. 2003/1 (numéro18), p.4. <https://doi.org/10.391/jfp.018.0005>
- Vienneau R. pédagogie de l'inclusion, définitions, défis et perspectives. *Education et francophonie*. https://www.acelf.ca/c/pdf/xxx_2_257.pdf

- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Chap1. Université de Moncton.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions Sociales.
- Zribi, G. & Poupée, F. D. (2011). *Dictionnaire du handicap social*, 7eme edition, presses de l'EHESP.

Table des matières

DEDICACES.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES ABBREVIATIONS ET ACRONYMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RESUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	5
I -1-1 Contexte de l'étude.....	5
I-1-2 Constat et justification de l'étude.....	7
i) Constat de l'étude	7
ii) Justification de l'étude	10
I-1-3 Problème de l'étude.....	10
I-1-4 Champ et problématique spécifique de l'étude	14
i) Champ de l'étude	14
ii) Problématique spécifique de l'étude	14
I-1-5 Questions de recherche	16
i) Question principale	16
ii) Questions secondaires	16
I-1-6 Hypothèse générale et hypothèses spécifiques	18
i) Hypothèse Générale.....	18
ii) Hypothèses spécifiques.....	19
I-1-7 Objectifs de l'étude.....	19
i) Objectif Principal	19
ii) Objectifs spécifiques.....	19
I-1-8 Intérêts de l'étude.....	20
i) Intérêt scientifique	20
ii) Intérêt sociopolitique	20
iii) Intérêt éducatif.....	20
i) Limite thématique	21
ii) Limite spatiale et temporelle	21
I-2 Définition des concepts.....	21
I-2-2 Inclusion	22

i) Pédagogie de l'inclusion	23
I-2-3 Processus	23
I-2-4 psychoéducation	24
i) Processus psychoéducatif	25
I-2-5 Enfant	25
I-2-6 Rue	25
i) Enfant de la rue	26
CHAPITRE 2 : REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET	29
2-1 Revue critique de la littérature	29
2-1-1 Les enfants de la rue	29
i) Causes liées à ce phénomène.....	30
ii) Mode de vie/survie dans la rue.....	33
2-1-2 Etats des lieux de la prise en charge des EDR.....	35
i) En AFRIQUE	35
ii) En EUROPE.....	39
iii) En ASIE.....	40
2-1-3. L'inclusion éducative des enfants de la rue au Cameroun	40
2-2. Pédagogie inclusive et nécessité d'un programme d'inclusion des enfants de la rue dans les centres d'accueil.....	42
2-2-1 Historique de la Pédagogie	43
i) Définition.....	43
ii) Quelques precurseurs de la pedagogie	44
2-2-2. Pedagogie de l'inclusion	47
2-2-3 Dimension de la pedagogie inclusive aux EDR.....	48
2-3- processus psychoéducatif de l'enfant de la rue	53
2-3-1 Brèves sur le développement de l'enfant.....	53
2-3-1 Perturbation du développement chez l'enfant de la rue	58
2-3-2 Reconstruction psychoéducative chez l'enfant de la rue	60
2-4 Théories explicatives	61
2-4-1 La Théorie de l'attachement Bowlby (1959).....	61
2-4-2 Le socioconstructivisme ou constructivisme social	65
2-4-3 La Théorie de l'identité sociale	68
PARTIE II : CADRE METHODLOGIQUE ET OPERATOIRE. PRESENTATION DES RESULTATS	70
CHAPITRE 3:.....	71
CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	71
3-1 Cadre Méthodologique	71

3-1-1 Rappel des questions de recherche	71
3-1-2 Construction de l'hypothèse de recherche.....	72
i) Hypothèse Générale.....	72
3-1-3 Etude/approfondissement sur l'hypothèse de recherche.....	72
3-2 Cadre Opératoire.....	79
3-2-1 Présentation du site de l'étude.....	79
3-2-2 Population de l'étude.....	80
3-2-3 Construction de l'instrument de collecte de données.....	81
3-2-4 Protocole d'entretien effectif	84
3-2-5 Validité de l'instrument de collecte de données	84
3-2-6 Déroulement de l'entretien	85
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET TRAITEMENT DES DONNEES	88
4-1 Présentation de l'échantillon	88
4-2 synthèse thématique et grilles d'analyses des contenus.....	89
4-2-1 synthèse thématique	89
Tableau 10	93
<i>Analyses de contenus des discours du sujet 2</i>	93
4-2-5 Vérification générale des hypothèses.....	110
4-3 Interprétation des résultats	111
4-3-1 La transmission des valeurs favorise le processus psychoéducatif des enfants de la rue. 111	
4-3-2 Les gestes adoptés par les éducateurs favorisent le processus psychoéducatif des enfants de la rue.....	113
4-3-3 Le plan d'accompagnement permet le processus psychoéducatif des enfants de la rue. 116	
4-4 Discussion des résultats	117
4-6 Perspectives	121
4-6-1 Construction du plan.....	123
Tableau 15 :	128
<i>Le guide d'administration du PIPEDR</i>	128
4-6-2 Evaluation du plan d'intervention	130
ANNEXES.....	134
LISTE DES REFERENCES.....	137