

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIECES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE L'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCE

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

**EDUCATION INCLUSIVE ET RESILIENCE CHEZ LES REFUGIES
CENTRAFRICAINS D'AGE SCOLAIRE DU CAMP D'AMBOKO DE
GORE AU TCHAD**

Mémoire présenté et soutenu publiquement le 21 septembre 2024

Filière: Éducation Spécialisée

Option : Handicap Social

Par :

MAKAMBI DODOU JONAS

Licencié en Orientation scolaire

Matricule: 21v3513

Jury

Président: **EVOUNA JACQUES** (*Professeur titulaire, Université Yaoundé I*)

Rapporteur: **Josue Delamour FOUMANE FOUMANE** (*Chargé de Cours, Université Yaoundé I*)

Membre: **MENGOUA PLACIDE** (*Chargé de Cours, Université de Yaoundé I*)



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé 1 n'entend aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propre à leur auteur.

A

Mes parents Daniel DODOU et Pauline DAOURAKKA

REMERCIEMENTS

Parvenu au terme de ce périple commencé il y'a quelques années, c'est l'occasion idoine pour moi d'exprimer ma gratitude à l'endroit de tous ceux qui ont cheminé avec moi en partie ou en tout dans la réalisation de ce travail.

De prime abord, mes remerciements vont tout naturellement à mon directeur de mémoire, le Dr Josué Delamour FOUMANE FOUMANE de nous avoir accueilli dans son équipe de recherche et guidé tout au long de ce travail. Son exigence, sa confiance, sa bienveillance et sa rigueur ont été une source de motivation indispensable à l'accomplissement de cette étude.

Notre profonde gratitude va aussi à l'endroit de tous les membres du jury pour avoir accepté d'examiner ce travail. Cette gratitude va aussi à l'endroit de tous les enseignants du Département de l'Education Spécialisée de la Faculté de Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1.

Nous tenons également à remercier tous et toutes les participant(es) disponibles qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit de tous les membres de l'Association des Etudiants Kodegué/Guemeing de Yaoundé pour leur soutien multiforme dans les moments difficiles et dans la relecture de ce travail.

Nos remerciements vont également à l'endroit de la famille en générale et plus particulièrement à Albert TINYAMMA pour avoir accepté de nous accueillir chez lui durant le moment de collecte de données.

Nous tenons également à remercier Achille MVOGO, NGABDJEWE DODOU, GAMLONA DODOU, DAMBI DODOU, Agas BODI, Germaine LONAKAH, Irène FIRA et HOUVOUNSAI DIMMA, LACKAMA DJOBLONA, Alouis DASSIDI, Service LIVANA, Robert BATBAINA Pala, Jean DOUM-HANI DOUKSIDI pour toutes les discussions et leurs soutiens sans faille dans la réalisation de ce travail.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	ii
LISTES DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTES DES ANNEXES.....	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	5
CHAPITRE PREMIER : PROBLEMATIQUE	6
CHAPITRE DEUXIEME : REVUE DE LITTERATURE.....	20
CHAPITRE TROISIEME : THEORIE DE REFERENCE.....	39
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	56
CHAPITRE QUATRIEME : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	57
CHAPITRE CINQUIEME : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS	80
CHAPITRE SIXIEME : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	98
CONCLUSION GENERALE	108
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	x
ANNEXES	xxii
TABLE DE MATIERES.....	xxxii

LISTES DES ABREVIATIONS

CDE	: Convention relative aux droits de l'enfant
CDESC	: Comité Départemental d'Education à la Santé et à la Citoyenne
CD-RISC	: Connor-Davidson Resilience Scale
CM	: Cours Moyen
CNARR	: Commission Nationale d'Accueil de Réinsertion des Réfugiés et Rapatriés
DDR	: Désarmement, démobilisation et réintégration
EI	: Education Inclusive
EPT	: Education Pour Tous
HCR	: Haut-Commissariat pour les réfugiés
HG	: Hypothèse Générale
HS	: Hypothèse Spécifique
OoP	: Organisation of Provision to Support Inclusive Education
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
ONU	: Organisation des Nations Unies
PAM	: Programme alimentaire mondial
QG	: Question Principale
QS	: Question Spécifique
RCA	: République Centrafricaine
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et culture
UNHCR	: Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VD	: Variable dépendante
VI	: Variable indépendante

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: <i>Plan de recherche</i>	62
Tableau 2: Récapitulatif des questions (principale et spécifiques), des hypothèses (générale et spécifiques) et des objectifs (général et spécifiques) de l'étude	66
Tableau 3: Cohérence interne de la dimension Aspects attitudeux	72
Tableau 4: Cohérence interne de la dimension Aspects environnementaux.....	73
Tableau 5: Cohérence interne de la dimension Aspects éducatifs	74
Tableau 6: Cohérence interne de la dimension Ténacité	75
Tableau 7: Cohérence interne de la dimension Force	76
Tableau 8: Cohérence interne de la dimension Optimisme	77
Tableau 9: Résilience en fonction du sexe des participants.....	80
Tableau 10: Résilience en fonction de l'âge des participants	81
Tableau 11: Résilience en fonction de la classe fréquentée par le participant.....	82
Tableau 12: Aspects attitudeux	83
Tableau 13: Aspects environnementaux	84
Tableau 14: Aspect éducatifs	85
Tableau 15: Ténacité.....	87
Tableau 16: <i>Force</i>	88
Tableau 17: Optimisme.....	89
Tableau 18: Corrélation entre la dimension aspects attitudeux et la résilience	90
Tableau 19: Régression des aspects attitudeux par rapport à la résilience	91
Tableau 20: Corrélation les entre aspects environnementaux et la résilience.....	92
Tableau 21: Régression des aspects environnementaux par rapport à la résilience	93
Tableau 22: Corrélation entre aspects éducatifs et résilience	94
Tableau 23: Régression des aspects éducatifs par rapport à la résilience.....	95
Tableau 24: Régression entre l'éducation inclusive et la résilience	96

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Théorie des expériences pivots	41
Figure 2: Modèle de résilience	53

LISTES DES ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE	xxiii
ANNEXE 2 : AUTORISATION DE RECHERCHE	xxviii
ANNEXE 3 : AUTORISATION D'ACCES AU CAMP D'AMBOKO	xxix
ANNEXE 4 : ATTESTATIONS DE RECHERCHE.....	xxx

RESUME

Le bien-être des enfants réfugiés est une préoccupation pour les chercheurs qui travaillent à proposer des stratégies permettant de surmonter leurs conditions de vie difficile. Cette problématique a fait l'objet de nombreuses recherches dans les contextes américain, européen et africain (Anaut, 2006 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Manciaux et al. 2001 ; Masten, 1994 ; Rutter, 1994 ; Sleijpen et al. 2015 ; Terrisse & Larose ; 2001). Malgré la multiplicité de ces recherches, une infirme partie a mis en relation l'éducation inclusive et la résilience dans le contexte africain en général et tchadien en particulier. La présente recherche se propose d'étudier la relation entre l'éducation inclusive et la résilience ; et pose le problème de l'exclusion sociale des réfugiés en âge scolaire. Pour tenter d'apporter une contribution à la résolution de ce problème, un questionnaire composé de deux échelles : l'échelle de l'éducation inclusive de Li et al. (2022) et l'échelle de la résilience de Connor et Davidson (2003). Il a été administré à un échantillon (N= 101) d'élèves des classes de CM1 et de CM2 du camp des réfugiés d'Amboko de Goré au Tchad. Les données traitées par analyse des corrélations et des regressions confirment que l'éducation inclusive favorise la résilience. De manière plus précise, nos résultats montrent que : les aspects attitudeux favorisent la résilience ($r=,246 ; p<.05$) ; les aspects environnementaux favorisent la résilience ($r=,663 ; p<.05$) et les aspects éducatifs favorisent la résilience ($r= ,178 ; p<.05$). Ces résultats peuvent constituer un support susceptible d'aider les Etats qui accueillent les réfugiés, les partenaires de l'éducation et les chefs d'établissements qui réfléchissent au quotidien sur les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer le bien être et les résultats scolaires des enfants réfugiés.

Mots clés : éducation inclusive, résilience, réfugié, camp des réfugiés et exclusion sociale.

ABSTRACT

The well-being of refugee children is a concern for researchers who are working to propose strategies to overcome their difficult living conditions. This issue has been the subject of much research in the American, European And African contexts (Anaut, 2006; Jourdan-Ionescu, 2001; Manciaux et al. 2001; Masten, 1994; Rutter, 1994; Sleijpen et al. 2015; Terrisse & Larose; 2001). Despite the multiplicity of this research, a small part has linked inclusive education and resilience in the African context in general and in Chad in particular. This research proposes to investigate the relationship between inclusive education and resilience; and raises the problem of the social exclusion of school-age refugees. In an attempt to make a contribution to solving this problem, a questionnaire composed of two scales: the Inclusive Education Scale by Li et al. (2022) and the Resilience Scale by Connor and Davidson (2003). It was administered to a sample (N= 101) of students of class 5 and those of class 6, living in the Amboko refugee camp in Chad. The data processed by correlation and regression analysis confirm that inclusive education promotes resilience. More specifically, our results show that: attitudinal aspects promote resilience ($r=.246$; $p<.05$); Environmental aspects promote resilience ($r =.663$; $p<.05$) and educational aspects promote resilience ($r = .178$; $p<.05$). These results can be a support that can help refugee-hosting States, education partners and school leaders who reflect on strategies on a daily basis

Key-word: inclusive education; resiliency, refugee, refugees camp and social exclusion.

INTRODUCTION

L'éducation est nécessaire pour toutes les sociétés. Aujourd'hui, elle est consacrée dans de nombreuses conventions nationales qu'internationales, à caractère universel et régional. Elle trouve également une place de plus en plus importante dans les législations nationales et constitue un élément indispensable au développement des nations toujours fragilisées par des crises potentielles. Au-delà du développement des nations, l'éducation permet, à un niveau personnel, à l'individu, de « choisir la vie qu'il mènera et de s'exprimer avec confiance dans ses relations personnelles, son milieu et son travail » (CDE, 1989, article 28). L'éducation contribue par conséquent au développement humain, à l'insertion de l'homme et à sa participation à la vie de la société. Elle n'est d'ailleurs pas en reste dans le développement, la promotion et le respect des droits de l'homme. Autrement dit, l'éducation apparaît comme un droit déterminant pour la réalisation des autres droits de l'homme (CDESC, 1999, paragraphe 1) ; d'où, l'urgente nécessité de s'engager en faveur de l'éducation pour tous et celle inclusive en particulier.

Le concept Éducation Pour Tous (EPT) trouve son origine dans la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien/Thaïlande en 1990 (réaffirmé à Dakar, 2000). L'EPT traduit l'engagement des nations à offrir une éducation de base à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes. Ainsi lancé, le mouvement EPT ne cesse d'évoluer vers son objectif ultime qui est que chaque enfant, chaque jeune et chaque adulte, sans discrimination aucune, ait accès à une éducation de base et de qualité avant à 2015. Plus encore, L'EPT vise à promouvoir l'éducation inclusive pour combattre toutes les formes d'exclusion, notamment des groupes les plus vulnérables et défavorisés de la société qui courent le risque d'être les laissés-pour-compte et de demeurer ainsi en marge du processus d'éducation pour tous. Parmi eux, les réfugiés représentent une part très élevée.

Notons que dans le monde, les conflits et des guerres qui ont ravagé les pays durant plusieurs années ont occasionné un nombre important des réfugiés. Ce monde assiste présentement à une crise sans précédente, alimentée par des situations de conflits qui se multiplient et perdurent (UNHCR, 2014). Ainsi, dans de nombreux pays, des populations sont forcées de quitter leur domicile, car leur sécurité n'y est plus assurée. À ce propos, le Haut-commissariat des Nations unies pour les réfugiés déclarait qu'à la fin de l'année 2020, il y avait 82,4 millions des personnes déracinées du fait des guerres, des conflits ou des persécutions. On

dénombrait parmi elles 26,4 millions des réfugiés. À la fin de l'année 2021, en raison de la persécution, des conflits, des violences, des violations des humains ou d'événements troublant gravement l'ordre public, plus de 89,3 millions des personnes dans le monde ont été forcées de fuir leur foyer. On compte parmi elles presque 27,1 millions des réfugiés dont plus de la moitié dans le monde sont des enfants. Étant donné que plus de 50% des réfugiés sont des enfants (UNHCR, 2021), il importe de se questionner sur l'impact que ce déracinement aura sur leur développement, notamment sur leur éducation. Au niveau mondial, la situation est sombre pour ces enfants réfugiés, car ils ont moins de chances d'être scolarisés. Selon l'Unesco (2018), il y a 263 millions d'enfants et de jeunes non scolarisés, ce qui représente un jeune sur cinq dans le monde (UNESCO, 2018b). Or, selon Benavot (2015, p. i) : « les conflits demeurent un obstacle majeur à la scolarité et une proportion importante et grandissante d'enfants non scolarisés vivent ou vivaient dans des zones de conflit ».

Ainsi, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) observait en 2015 que la moitié des 58 millions d'enfants non scolarisés dans le monde vivent ou vivaient dans un pays touché par une guerre. De plus, le nombre des personnes déplacées en raison d'un conflit armé a dépassé la barre des 50 millions en 2013, un nombre inégalé depuis la Deuxième Guerre mondiale (HCR, 2016b). Depuis, ce nombre ne cesse d'augmenter avec 74,8 millions de personnes soumises au déplacement forcé en 2018 (HCR, 2019a). Parmi ces populations, plus de 20,4 millions des personnes disposent d'un statut des réfugiés, dont environ la moitié est en âge d'aller à l'école et pourtant seulement 61 % de jeunes réfugiés vont à l'école primaire, 23 % à l'école secondaire et 1 % poursuivent des études postsecondaires (HCR, 2018).

En Afrique, depuis la période coloniale, le continent africain a connu plusieurs guerres civiles et rebellions. Dans les années 90, le nombre des conflits a explosé dans une grande partie de l'Afrique, plus particulièrement dans la région de grands lacs (Burundi, République du Congo, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Rwanda) et dans certains pays d'Afrique de l'Ouest (Libéria, Sierra Léone). Ces situations de guerre ou de violence politique qui déstabilisent les Etats sur les plans politique, économique et socioculturel entraînent la perte des vies humaines, l'exil des milliers des personnes et laissent des séquelles psychologiques chez les victimes. D'après les statistiques du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR, 2008), l'Afrique reste parmi les continents confrontés à un grand nombre des réfugiés avec 2,1 millions des personnes réfugiées en 2008.

Les enfants, les adolescents et les jeunes sont, dans la plupart des cas, les plus exposés dans la mesure où ils vivent dans un climat de terreur, d'insécurité de mort et/ou de perte de leurs parents. En plus de subir des traumatismes de la guerre, les adolescents et jeunes éprouvent également des problèmes d'intégration (mode de vie, apprentissage de la langue, culture, accès à l'éducation et à l'insertion socioprofessionnelle, accès aux soins de santé) dans le pays d'asile, des difficultés psychosociales liées à l'attente du statut de séjour, à l'incertitude de leur avenir en exil et au déracinement. Ces jeunes sont pourtant confrontés aux difficultés psychologiques et socioculturelles liées à leur vécu migratoire qui peuvent avoir des conséquences sur leur santé aussi bien physique que mentale. Certains sont séparés de leurs familles et ressentent douloureusement les événements vécus pendant la guerre, surtout quand ils ne trouvent pas une famille d'accueil dans laquelle ils se sentent épanouis. D'autres n'ont pas la possibilité d'accéder à l'éducation et aux soins de santé dans les pays d'accueil, ce qui entrave leur processus d'intégration.

Comme il l'est au niveau mondial et africain, le Sud du Tchad reste profondément affecté par la crise du RCA. Quelques 122958 réfugiés (31 mai 2022) centrafricains arrivés par vagues successives de 2003 à 2021 sont toujours au Tchad selon le (HCR 2022). Ces réfugiés sont répartis dans (6) six camps et 23 villages d'accueil dans les régions du Logone Occidental, du Logone Oriental, Moyen Chari, Mandoul et du Salamat. De tout ce qui précède, notre recherche prend en compte les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au sud du Tchad. Ce camp a été ouvert en 2003 et accueille en ce moment 14738 réfugiés soit plus de 50% des enfants et des adolescents (HCR, novembre 2022). Cet afflux de populations entraîne une pression accrue sur les ressources déjà affectées par le changement climatique et les faibles infrastructures de base, détériorant ainsi les conditions de vie et moyens d'existence pour les communautés hôtes déjà vulnérables.

Compte tenu de la situation sociopolitique et sécuritaire en RCA, les perspectives de retour restent faibles. La sécurité, la lutte contre l'impunité et le DDR (désarmement, démobilisation et réintégration) ; la réconciliation nationale ; la remise en marche des institutions étatiques et des services sociaux de base sont quelques défis auxquels la RCA est confrontée et qui sont loin de favoriser le retour en arrière. Comme précédemment mentionné, plus de 50% d'enfants et d'adolescents accueillis par les communautés hôtes déjà vulnérables font face aux conditions précaires et aux traumatismes liés à la violence et à la guerre, ces enfants sont confrontés à des obstacles majeurs pour accéder à une éducation de qualité, essentielle à leur développement et à leur avenir. Dans ce contexte, il est impératif d'explorer

les stratégies éducatives inclusives qui favorisent la résilience et le bien-être de ces jeunes réfugiés, afin de leur offrir un environnement d'apprentissage sûr, stimulant et adapté à leurs besoins spécifiques. Ainsi, nous avons formulé notre sujet de la manière suivante : éducation inclusive et résilience chez les réfugiés Centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette étude vise donc à étudier le lien entre l'influence sociale et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Les données ont été collectées par l'entremise de questionnaire constitué des questions relatives à l'éducation inclusive et la résilience.

Pour atteindre cet objectif, nous avons divisé notre travail en deux parties. La première partie encore appelée cadre théorique, comprend trois chapitres : la problématique de l'étude, la revue de la littérature et la théorie de référence. Le chapitre premier intitulé problématique revient sur les éléments qui fondent la base de cette étude. Le chapitre deuxième appelé revue de la littérature est le lieu où nous présentons les travaux qui se sont intéressés à nos deux variables et le chapitre troisième traite des théories de référence utilisées comme grille d'analyse du comportement étudié. La deuxième partie ou cadre opératoire a trois chapitres : l'approche méthodologique qui présente la démarche méthodologique choisie pour collecter les données de cette étude ; le chapitre quatrième intitulé présentation et analyse des résultats revient sur les principaux résultats et le chapitre sixième concerne la synthèse et discussion de ces résultats.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Dans la présente partie, des éléments théoriques qui constituent la fondation de notre étude sont traités. Ceux-ci se réfèrent tour à tour à la problématique de l'étude (chapitre premier), à la revue de la littérature (chapitre deuxième) et aux théories de référence (chapitre troisième).

CHAPITRE PREMIER : PROBLEMATIQUE

Ce chapitre se donne pour objectif de présenter les éléments principaux qui ont constitué la base de ce travail. Un effort est fait pour présenter les statistiques sur l'exclusion des réfugiés dans les pays qui les accueillent. Ces statistiques sont suivies par les causes, les conséquences et les mesures mises en œuvre pour l'inclusion des réfugiés du Tchad. Partant du fait que ces mesures se concentrent très peu sur les aspects psychosociaux, un constat théorique est fait dans le but d'identifier les facteurs psychosociaux de la résilience. À cet effet, l'éducation inclusive a été retenue comme principale variable explicative de la résilience. Par la suite, les questions de recherches, les hypothèses, les objectifs, l'intérêt, le type et la délimitation de l'étude ont été présentés.

1.1- CONSTAT EMPIRIQUE

Cette section de ce chapitre premier est consacrée aux statistiques sur l'exclusion des réfugiés. Nous débutons avec la présentation des chiffres sur l'exclusion des réfugiés. Par la suite, le développement continue avec les causes, les conséquences et les mesures prises pour lutter contre l'exclusion des réfugiés.

1.1.1. Chiffre de l'exclusion des réfugiés

1.1.1.1. Statistiques sur l'exclusion des réfugiés dans le monde

Selon l'UNICEF 33 millions des mineurs étaient en situation de déplacements forcés à la fin de l'année 2020, dont 11,8 millions des réfugiés et 1,3 de demandeurs d'asile. Parmi eux, l'on dénombrait 2,9 millions de mineurs déplacés internes. Le nombre d'enfants réfugiés sous mandat du HCR a dépassé le double entre 2005 et 2020. Ce nombre est l'équivalent de la moitié de tous les réfugiés du monde Zavallis (n, d). Selon le HCR (2019d), en 2017 on dénombrait 4 millions des réfugiés d'âge scolaire exclus du système scolaire.

Les réfugiés Palestiniens vivant au Liban sont victimes d'une multitude des restrictions juridiques qui bloquent l'accès à certains métiers et les laissent dans un inconfort économique. Ainsi, seulement 37% des réfugiés palestiniens en âge de travailler avait un emploi au Liban en 2010. En outre, ils sont victimes d'une différence significative par rapport à leur niveau de vie pas comparativement à celui des libanais. Le taux de pauvreté de la population libanaise était

de 35.1% contre 66,4%, pour la population palestinienne près de deux fois plus élevé (Chaaban et al., 2010).

1.1.1.2. Statistiques sur l'exclusion des réfugiés en Afrique sub-saharienne et au Tchad

1-1-1-2-1- Statistiques sur l'exclusion des réfugiés en Afrique sub-saharienne en général

En 2018, ce sont 61 millions d'enfants et adolescents sont exclus du système scolaire, en Afrique sub-saharienne. Ce chiffre représente près de la moitié exclue de l'école dans le monde pour ces tranches d'âge. Ces données font de cette zone géographique la première en termes d'exclusion dans le monde. Les enfants exclus de l'école primaire représentaient 19% de leur classe d'âge en 2018, les adolescents quant à eux représentaient 37%. Parmi ces chiffres, les filles représentaient 56% chez les enfants et 51% chez les adolescents (Unicef, 2021).

En Afrique centrale et occidentale particulièrement, le nombre d'enfants exclus de l'école est passé de 21 millions à 28,5 millions de 2010 à 2018. Le nombre d'adolescent hors de l'école est allé de 11 millions à 12 millions toujours sur la même période. A titre d'exemple, Kamdem (2016) révèle l'exclusion scolaire des réfugiés centrafricains lorsqu'il parle de leur scolarisation dans les écoles, dans les localités de Mandjou et Boulembé à l'Est du Cameroun. L'auteur renseigne que la moitié de l'effectif des filles réfugiées de son étude n'était pas scolarisée. Et de façon générale c'est sensiblement la moitié des réfugiés en âge scolaire qui n'est pas scolarisée dans ces zones. Ces chiffres étaient en rapport avec le niveau d'intégration des réfugiés dans les localités en question.

1-1-1-2-2- Statistiques sur l'exclusion des réfugiés de l'école au Tchad

En Octobre 2002, l'afflux des réfugiés centrafricains au Tchad a débuté lorsque les rebelles du Général François Bozize ont occupé le Nord de la RCA. Il s'est accentué au moment où le Gouvernement de l'ancien Président Ange Félix Patassé a été renversé par le Général Bozize le 15 mars 2003. Les populations centrafricaines se sont réfugiées dans la Région du Sud du Tchad sur les sites d'Amboko, Goré, Danamadji et de Maro. La Commission Nationale d'Accueil de Réinsertion des Réfugiés et des Rapatriés (CNARR) estime qu'environ 1 900 personnes sont soit en cours d'enregistrement (400) ou à relocaliser (1 500) dans le camp d'Amboko, (PAM et al. 2004). En mars 2013, l'instabilité politique et les conflits armés de la République Centrafricaine (RCA) ont installé à nouveau un climat d'insécurité ; et forcé à l'exil des hommes, femmes et enfants des villages environnants. Ces personnes parties pour la plupart du Nord de la RCA (essentiellement de Nanamembéré, Bémal, Ombélla-Poko, Markounda, ...)

se sont installées au Tchad et au Cameroun. Ainsi, en 2013, environ 30 000 personnes se sont réfugiées dans les camps des réfugiés du Tchad (Mediebou & Kande, 2021).

Dans l'optique de réduire les risques réels ou perçus pour la sécurité nationale, de minimiser le poids de l'arrivée des réfugiés sur les infrastructures et le système socio-économique national, de prévenir l'intégration des nouveaux arrivants, les pays hôtes préfèrent les regrouper dans des espaces à part : les camps des réfugiés (Tabet, 2020). Ces camps sont des lieux où les enfants réfugiés vivent des situations d'exclusion scolaires. En effet, le Haut-commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR) a recensé plus de 505 000 réfugiés, demandeurs d'asile et déplacés au Tchad en 2015. Environ 54% d'enfants réfugiés seulement sont pris en charge dans les écoles primaires et 12% dans les établissements secondaires. Les statistiques de 2015-2016 indiquent que près de 186 000 enfants d'âge scolaire ont été recensés dans les camps des réfugiés tchadiens. Seulement 51% allaient à l'école (Unicef, 2021).

1.1.2. Causes de l'exclusion des réfugiés

Dans la présente section nous allons présenter les causes de l'exclusion des réfugiés.

1-1-2-1- L'existence de camps des réfugiés

Les camps des réfugiés sont une solution normalisée pour gérer les réfugiés. Or l'installation des personnes dans un camp des réfugiés les portent préjudice. Ils sont souvent considérés comme des fardeaux qui n'apportent que des problèmes dans le pays d'accueil. C'est pourquoi il est préférable de les laisser à part dans ces espaces qui apparaissent comme des outils de contrôle et de ségrégation. Ce sont des lieux de ségrégation et de restrictions des libertés économiques, sociales et politiques (Tabet, 2020). Dans ces espaces les réfugiés sont socialement et culturellement exclus de la vie sociale du pays qui les accueille (Beaulieu, 2019). Cela apparaît comme une mise à l'écart qui tend à l'exclusion.

1-1-2-2- La non-maitrise de la langue

D'après Beaulieu (2019) il est primordial pour les réfugiés de maîtriser la langue du pays qui les reçoit. L'auteur indique que de nombreux réfugiés font face aux barrières dans la société à cause de l'incapacité à communiquer. Selon Grisales et al. (2016) au Québec on dénombre 81,5 % des réfugiés allophones à leur installation au Québec. Il renchérit en affirmant que sur 7 610 réfugiées entrées au Québec en 2015, 36 % ne s'exprimaient ni le français ni l'anglais,

32 % parlaient seulement l'anglais, alors que 32 % seulement le français. Ces personnes qui ne maîtrisent pas la langue du pays accueillant n'ont pas facilement accès aux soins de santé, à l'emploi au soutien social encore moins à l'éducation (Grisales et al.). Cet état de chose fait en sorte que ces personnes se mettent souvent à l'écart ou se sentent exclues.

1-1-2-3- La discrimination

La discrimination est la principale cause de l'exclusion sociale des réfugiés. Elle est récurrente dans divers domaines et peut prendre de nombreuses facettes. Dans le domaine de l'emploi les réfugiés souffrent du recrutement au faciès et parfois ils sont obligés de faire beaucoup plus que les congénères d'origine pour avoir la reconnaissance du travail fourni. Très souvent ils se retrouvent exclus des rétributions liées au travail accompli car leurs efforts étant volontairement ignorés.

Concernant toujours la discrimination par rapport au travail, une étude menée en Australie par Fodzard (2012) a révélé que 47 % des réfugiés avaient été ou étaient victime de discrimination pour le travail.

Une étude menée auprès des immigrants du Canada (ÉLIC) a permis d'identifier les facteurs tels que : les compétences linguistiques, le logement, la scolarité, la reconnaissance des diplômes étrangers, l'emploi, le revenu, la santé, les valeurs et attitudes ainsi que l'établissement et l'utilisation de réseaux sociaux comme facteur de discrimination (Beaulieu, 2019). L'enquête révèle que 46 % des réfugiés sont concentrés dans le quartile de revenu le plus bas, 35 % dans le deuxième plus bas, 15 % dans le deuxième plus élevé et seulement 4 % dans le quartile de revenu le plus haut. Les données de l'enquête concluent également que le revenu familial chez les réfugiés est environ 20 000 \$ de moins que chez les autres catégories d'immigrants, soit 33 735 \$ chez les réfugiés, comparativement à 53 157 \$ (Beaulieu, 2019 ; Murdie, 2010). A Vancouver, les réfugiés ont des emplois précaires et 80 % sont au chaumage ou perçoivent majoritairement le salaire minimum de 10 \$/h (Beaulieu, 2019 ; Francis (2010). Les réfugiés ont moins de chance d'être recrutés comme cadre ou professionnel. Ils sont obligés de se rabattre sur les emplois mal rémunérés (Saillant, 2007). Pour la plupart ils ont très peu de possibilité de trouver l'emploi en général (HCR & PAM, 2016).

Le manque de confiance, l'absence d'expérience de travail dans le pays accueillant, les connaissances limitées sur les ressources d'employabilité, l'inexistence de réseaux sociaux pour entrer en contact avec les employeurs, une faible maîtrise de la langue du pays d'accueil, les

écarts culturels, le manque de reconnaissance des qualifications, la discrimination raciale de divers forme sont autant de raisons susceptibles de maintenir les réfugiés à l'écart du marché du travail (Beaulieu, 2019). Les études sur l'employabilité des réfugiés arrivent à la conclusion que ceux qui travaillent s'ajustent plus facilement à la société d'accueil que ceux qui n'ont pas emploi. En définitive, une multitude de recherches montrent que les réfugiés vivent de l'exclusion sociale dans leurs recherches d'emploi (Beaulieu, 2019) ou leur emploi.

La discrimination est aussi présente dans le secteur de l'éducation. En effet, Beaulieu (2019) indique qu'il a été établi que les milieux et les institutions scolaires étaient les hauts lieux de stigmatisation et d'exclusion des réfugiés. Les formes d'exclusion étaient entre autres la moquerie, le sarcasme, l'intimidation, le rejet et la violence. En outre, Rousseau (2010) affirme que les adolescents originaires des Philippines et des Caraïbes sont victimes de discrimination dans les écoles secondaires.

D'après Correa-Velez et al. (2013) les réfugiés sont victimes des discriminations venant de leurs voisins, dans les magasins, dans les restaurants, dans les rues, dans les lieux publics et de la part des agents de police. Dans le transport en commun, ceux-ci se sentent dévisagés et malvenus (Beaulieu 2019).

1.1.3. Conséquences de l'exclusion sociale

L'exclusion sociale a des conséquences sur le droit des réfugiés, le logement, la sécurité alimentaire et l'accès aux soins de santé.

1-1-3-1- Conséquences de l'exclusion sociale sur les droits des réfugiés

L'exclusion sociale peut entraîner la mise à l'écart sur le plan politique. Ainsi, les réfugiés ne sont pas consultés sur les décisions qui les concernent et n'ont pas la possibilité de faire valoir leurs droits. Or les droits sont appliqués à ceux qui peuvent les réclamer et le fait de vivre de l'exclusion sociale freine les habiletés à exercer ses droits, à les questionner et à les contester (Grove et Zwi, 2006). Les enfants des ces réfugiés sont victimes des ces abus.

1-1-3-2- Conséquences de l'exclusion sociale sur le logement des réfugiés

L'accès au des logements de qualité et abordables constitue un véritable défi pour les réfugiés du fait des nombreuses discriminations dont-ils sont confrontés. En 2003, les données de l'enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (ÉLIC) nous apprennent que six mois suivant leur arrivée, 85 % des réfugiés dépensent plus de 30 % de leur revenu pour le

logement, contrairement à 74 % chez les autres immigrants. En outre, seulement 19 % des réfugiés deviennent propriétaires en trois ans, alors le pourcentage est 52 % chez les autres types d'immigrants (Murdie, 2010, Beaulieu, 2019). D'après l'ÉLIC encore 40 % des réfugiés résident dans des logements surpeuplés comparativement à 23 % chez les autres immigrants.

Parmi les facteurs qui rendent l'accès des réfugiés au logement on note la discrimination pratiquée par les propriétaires. Par exemple à Vancouver certains propriétaires profitent de la vulnérabilité des réfugiés par une augmentation sauvage des loyers pour les habitations des réfugiés (la situation est plus grave lorsque le réfugié est analphabète), la surcharge en frais des fournitures diverses, le refus de supporter les frais de réfection des maisons au détriment des réfugiés qui les occupent, la perception des cautions sur le logement sans les rembourser (Francis, 2010). Les réfugiés souffrent aussi du confinement dans les quartiers malfamés qui à long terme entraîne la marginalisation de ceux-ci. L'évocation du nom de ce type de quartier entraîne souvent une attitude de rejet des membres de la société. Même les enfants vivants dans ces zones sont étiquetés lorsqu'ils vont dans les écoles.

1-1-3-3- Les conséquences de l'exclusion sociale sur la sécurité alimentaire

Les réfugiés exclus socialement font souvent face à la malnutrition. Lindert et al. (2016) affirment que cette catégorie de personne rencontre souvent des difficultés à se procurer de quoi se nourrir en quantité et en qualité. La plupart des réfugiés vivent au dépend de l'aide humanitaire. Ces personnes vivent dans une insécurité alimentaire permanente. Leur survie est fonction des apports en nourriture des ONG, des organismes internationaux (Programme Alimentaire mondiale – PAM) et des associations diverses. Cette insécurité alimentaire induit des effets néfastes pour la santé des réfugiés de type maladies chroniques. Elle a des effets directs sur la santé mentale et physique et procure un faible état de santé aux réfugiés (Salti et Ghattas, 2016) surtout pour les enfants. Cela peut influencer les résultats scolaires de ces enfants car il est couramment admis qu'un enfant mal nourri a de forte chance de produire de mauvais résultats.

1-1-3-4- Les conséquences de l'exclusion sociale sur l'accès aux services de santé

Les réfugiés font souvent face aux problèmes d'accessibilité aux soins de santé dans leur pays d'accueil. Correa-Velez et al. (2013) affirment dans leur étude que 25 % des réfugiés rencontrent des barrières majeures pour accéder aux soins de santé. Les réfugiés font face à la stigmatisation, les attitudes négatives du personnel médical, le manque de transport, les délais

d'attente allongés, les expériences négatives avec le système de santé, le manque de services interculturels et l'insuffisance d'information sur les services de santé (Beaulieu, 2019). L'accès au service de santé est souvent encore plus difficile pour les réfugiés qui ne comprennent et ne s'expriment pas dans la langue de leur nouveau pays d'habitation. Leur prise en charge est souvent retardée par l'absence d'interprète ce qui peut avoir pour résultat l'aggravation des maladies chez les patients et la difficulté de venir à bout de maladies bénignes lors de l'arrivée du réfugiés dans la structure hospitalière. Robert et Gilkinson (2012) rapportent une situation encore plus grave dans leurs écrits. En effet ils affirment que l'interprétation des symptômes des maladies diffère selon que l'on soit réfugiés ou non. Celle de ce type de personne étant moins rigoureuse et sujette à la procuration de diagnostics inexacts. Ce qui entraîne généralement le non traitement du problème de santé et la persistance de certaines maladies chez les réfugiés.

1-1-3-5- Les conséquences de l'exclusion sociale sur la santé des réfugiés

L'exclusion sociale entraîne de nombreux contrecoups sur les collectivités, les groupes sociaux et les individus. Elle affecte la cohésion sociale de l'ensemble de la société et a des effets néfastes sur la santé des groupes marginalisés comme les réfugiés. Elle a des répercussions directes sur le bien-être des individus et causent également des privations qui à leur tour ont des effets négatifs sur la santé des réfugiés. En effet, l'exclusion sociale restreint la participation des réfugiés dans la société, ce qui agit sur la santé et le bien-être. Le manque de participation peut entraîner un état de santé mentale précaire, le stress, l'anxiété, la solitude, la dépression, la honte, la frustration, l'apathie, la résignation et le désespoir (Beaulieu, 2019 ; Stewart et al., 2008). En outre, l'exclusion sociale due à la discrimination, aux préjugés, au dénigrement, à la dévalorisation et la violence produisent des effets négatifs sur la santé mentale et physique des individus. De nombreuses études montrent que la discrimination perçue est un important facteur de risque des maladies chez les réfugiés (Beaulieu, 2019). Et lorsqu'il s'agit des enfants, leur état de maladie aura des répercussions sur le cursus scolaire. Beaucoup des ces élèves réfugiés ne continuent pas avec leur cursus scolaire à cause de ces maladies mal soignées.

1.1.4. Les mesures prises pour limiter l'exclusion sociale des réfugiés

1-1-4-1- Le rôle des organismes onusiens et du droit international sur les réfugiés

En 2007, l'Organisation des Nations Unies (ONU) fait de l'éducation le quatrième pilier de l'intervention humanitaire et confie au HCR le soin d'entreprendre des initiatives d'éducation à l'endroit des réfugiées (Arvisais, 2020). Le UNHCR devient l'organisme en

charge non seulement de l'éducation, mais aussi de la protection physique, politique et sociale des réfugiés. De même que la fourniture en nourriture, en eau potable, en soins de santé, en logement sécurisé et de l'éducation. Sur le plan éducatif, une stratégie d'inclusion des réfugiés est publiée pour la période 2012-2016. D'après HCR (2012) ce plan se concentre sur l'élargissement de l'accès à l'éducation pour les élèves du primaire et du secondaire. Elle a pour objectif aussi l'amélioration de la qualité de l'éducation, la formation des enseignants, de l'environnement d'apprentissage des réfugiés. En définitive elle recommande l'inclusion des enfants réfugiés dans les systèmes éducatifs des territoires qui les hébergent (Arvisais, 2020).

Le HCR dirige et coordonne toutes les initiatives de résolution des problèmes des réfugiés sur tout le globe scolaire. Il attribue le statut des réfugiés. La reconnaissance du statut de réfugié par le HCR est une étape obligatoire et préalable avant l'installation dans le pays d'accueil. Après l'attribution du statut des réfugiés par le HCR, les réfugiés peuvent bénéficier d'une des actions suivantes : le rapatriement librement consenti ou l'intégration dans le pays de transit ou la réinstallation dans un autre pays. La priorité est donnée aux réfugiés les plus vulnérables (enfants non accompagnés, mères monoparentales, minorités, ...) (Beaulieu, 2019). Grâce aux efforts du HCR, on compte au minimum une école avec cycle complet du primaire au secondaire et de centre de formation professionnelle dans chaque camp. La formation des enfants réfugiés se fait en menuiserie, en couture, en maçonnerie, en cordonnerie, en forgerie (HCR & PAM, 2016). Au côté du HCR, le Programme Alimentaire Mondiale (PAM) subventionne les repas scolaires dans les écoles locales qui se trouvent souvent à une distance de marche du camp (HCR & PAM, 2016).

L'accès à l'éducation pour les enfants et adolescents réfugiés constitue l'un des droits fondamentaux les plus significatifs. Ces droits sont garantis par trois textes législatifs internationaux : les conventions de Genève de 1951, le protocole de 1967 relatifs au statut des réfugiés et la Convention sur les droits de l'enfant qui reconnaît le droit à l'éducation sans discrimination d'aucune sorte, indépendamment du statut de l'enfant (Article 2). L'article 2 implique aussi que le désir d'un groupe des réfugiés concernant leur rapatriement ne justifie pas la négation du droit de leurs enfants à l'éducation. Les enfants qui fuient les pays en guerre, ou qui sont sujets de persécution, disposent de droits afin de se porter garants pour leur sécurité et leur adaptation, parmi ces droits, figure celui de l'éducation. L'éducation permet de rétablir et de garantir la dignité des personnes qui ont dû partir de chez elles par la force. Elle devient un outil de changement social et de résilience qui les aide à concevoir un avenir encourageant.

1-1-4-2- Les programmes d'éducation accélérée et d'éducation pour tous

Pour lutter contre l'exclusion le HCR et les ONG humanitaires ont favorisé l'implémentation des formes d'éducation plus flexible tel que le programme d'éducation accélérée. Cette dernière est une approche éducative flexible qui s'adapte à l'âge et visant favoriser l'accès à l'éducation à différents groupes (enfants et jeunes désavantagés, en âge avancé ou non scolarisés). Ce programme a prouvé son efficacité dans l'éducation des enfants en situation d'urgence humanitaire. Il donne aux apprenants plus âgés la possibilité d'apprendre les mêmes contenus que les apprenants d'âge standard à un rythme accéléré. Ce programme constitue en somme une aubaine pour la formation et l'éducation des populations marginalisées ou stigmatisées (filles, enfants en situation de handicap et anciens enfants soldats (Arvisais, 2020, Longden, 2013 ; Manda, 2011).

Le concept Éducation Pour Tous (EPT) trouve son origine dans la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien/Thaïlande en 1990 (réaffirmé à Dakar, 2000). L'EPT traduit l'engagement des nations à offrir une éducation de base à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes. Ainsi lancé, le mouvement EPT ne cesse d'évoluer vers son objectif ultime qui est que chaque enfant, chaque jeune et chaque adulte, sans discrimination aucune, accès à une éducation de base et de qualité avant à 2015. Plus encore, l'EPT vise à promouvoir l'éducation inclusive pour combattre toutes les formes d'exclusion, notamment des groupes les plus vulnérables et défavorisés de la société qui courent le risque d'être les laissés-pour-compte et de demeurer ainsi en marge du processus d'éducation pour tous. Parmi eux, les réfugiés représentent une part très élevée.

1-1-4-3- Rôle des pays d'accueil

Les pays d'accueil jouent un rôle important dans l'inclusion des réfugiés. Même en difficulté économique ces pays font des efforts énormes pour prendre en charge les réfugiés dans leur sol. Dans ce sens Kamdem (2016, p.6) précise « Déjà en difficulté quant à la réponse à apporter aux besoins de sa population, le Cameroun se trouve dans l'obligation d'investir dans la scolarisation des enfants réfugiés ».

Selon le bureau du Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), plus de 700 000 réfugiés centrafricains ont cherché refuge au Tchad depuis le début du conflit en 2014. Les réfugiés centrafricains vivent pour la plupart dans des camps installés dans la région frontalière du Tchad, à l'est du pays et au sud du Tchad. Ce pays accueille depuis plusieurs

années des réfugiés venant de différents pays, dont la République centrafricaine. Cependant, le pays fait face à des défis importants pour répondre aux besoins des réfugiés, notamment en matière de nourriture, de logement et d'éducation. S'agissant de l'éducation, la Loi n°16/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du Système éducatif tchadien stipule en son Article 4 que « le droit à l'éducation et à la formation est reconnu à tous sans distinction d'âge, de sexe, d'origine, régionale, sociale, ethnique ou confessionnelle ». Ainsi l'état tchadien s'occupe, à la limite des ces moyens et tant que faire ce peu, de l'inclusion scolaire des réfugiés en âge scolaire. Dans ce cadre le curriculum de l'enseignement tchadien a été mis en place dans tous les camps des réfugiés.

1.2. Problème de recherche

D'après les statistiques du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés, l'Afrique reste parmi les continents confrontés à un grand nombre de réfugiés avec 2,1 millions de personnes réfugiés en 2008. Ces réfugiés sont en proie à de nombreuses pratiques d'exclusion. Particulièrement les réfugiés en âge scolaire du camp des réfugiés d'Amboko. La prise en charge de cette catégorie de personne est un impératif pour toutes les parties prenantes du champ de l'humanitaire. Conscient de cette importance, l'Etat tchadien avec l'aide de nombreux partenaires a entrepris un certain nombre d'initiatives pour lutter contre l'exclusion des réfugiés. Entre autres mesures, on note la subvention de l'éducation des réfugiés par le HCR et des repas scolaires par le PAM, la mise sur pied de l'éducation accélérée et l'éducation pour tous (EPT) et la prise en charge de l'éducation des réfugiés par le gouvernement tchadien. Au regard de tout ce qui précède, il apparaît que nonobstant la multiplicité et la mise en œuvre des mesures concourent à combattre l'exclusion sociale des réfugiés, on constate une continuité des comportements des d'exclusion des réfugiés, particulièrement ceux en âge scolaire. Ce constat nous amène à poser le problème de l'exclusion sociale des réfugiés en âge scolaire au camp d'Amboko de Goré au Tchad.

En somme, l'analyse des mesures prises nous permet de nous rendre compte qu'elles seraient relatives entre autres : aux droits, à la formation, au logement, à l'alimentation, aux infrastructures et laissent de côté l'aspect psychologiques liées aux enfants scolarisables. Or, ces derniers ont des perceptions et vivent dans une société. Ces perceptions et cet environnement social auraient sans doute un impact sur leurs actions. C'est pourquoi, il nous semble important d'aborder le problème sous un angle psychosocial.

1.3. Question générale

La question principale de notre recherche est la suivante : Comment l'éducation inclusive favorise-t-elle la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?

1.3.1. Questions spécifiques (QS)

QS1 : les aspects attitudeux favorisent-ils la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?

QS2 : les aspects environnementaux favorisent-ils la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?

QS3 : les aspects éducatifs favorisent-ils la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?

1.3. Objectif général

L'objectif général de notre recherche est d'étudier le lien entre l'éducation inclusive et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cet objectif général a été opérationnalisé en trois objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectifs spécifiques de recherche

OS1 : Etudier le lien entre les aspects attitudeux et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.

OS2 : Etudier le lien entre les aspects environnementaux et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.

OS3 : Etudier le lien entre les aspects éducatifs et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.

1.5. Intérêts de l'étude

Cette sous section parle des intérêts de cette recherche. Il s'agit des intérêts scientifiques, personnel et social.

1.5.1. Intérêt scientifique

Ce travail qui se veut un fondement de la construction multidimensionnelle de la résilience contribue donc à enrichir les connaissances sur les besoins de base des réfugiés en explorant leurs conditions de vie et les conséquences multidimensionnelles sur leur situation. Il soulève aussi certains besoins spécifiques au niveau psychoaffectif et au niveau de l'accompagnement. Cette recherche consiste à mettre à la disposition des futurs chercheurs du document qui leur servira de référence dans leurs recherches. Ce travail permettra aussi de combler l'insuffisance des écrits sur l'éducation des personnes en situation de handicap social (enfants réfugiés).

1.5.2. Intérêt personnel

Ayant fait les sciences de l'éducation au Département de l'éducation spécialisée et filière éducation spécialisée, option handicaps sociaux et conseil lors de notre cursus universitaire, nous avons été touchés par la marginalisation, le rejet et l'exclusion scolaire dont souffrent les personnes en situation de handicap dans la société. L'obligation morale de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des personnes en situation de handicap social a stimulé notre intérêt sur ce sujet. Ainsi, nous avons voulu analyser l'éducation inclusive et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad, afin de leur faire une plaidoirie pour interpeller sur leur condition sociale.

1.5.3. Intérêt social

Cette étude contribue non seulement à l'accompagnement des réfugiés centrafricains d'âge scolaire dans le site de Goré, mais également à la société tout entière. Elle permettra d'éveiller la société tchadienne sur la nécessité de l'éducation pour toutes les catégories des personnes en dehors de toute forme de discrimination, ce qui permet particulièrement aux réfugiés d'acquérir des capacités intellectuelles qui les rendent capables de vivre décemment et d'assumer leurs responsabilités dans la société.

1.7. Limites de la recherche

La limite de ce travail sera à la fois sur le les plans thématique, temporel et géographique.

1.7.1. Limite thématique

Notre thème concerne la résilience chez les réfugiés d'âge scolaire victimes d'exclusion sociale. De ce fait, la présente étude s'inscrit dans le champ de l'éducation spécialisée qui s'intéresse aux personnes à besoin spécifique, à l'accompagnement des personnes vulnérables et vulnérabilisées ou qui sont en situation d'inadaptation. Ainsi le handicap social et conseil est l'une des spécialités de l'éducation spécialisée qui a pour finalité d'influencer sur l'action collective, individuelle de l'homme pour sa mobilisation et sa construction pour un changement de comportement positif, afin de contribuer au développement, à l'autonomisation de la société et à des groupes qui la composent. Son but ultime est d'aider les personnes afin qu'elles puissent s'insérer, s'intégrer et se socialiser. Ainsi, notre thématique tournera autour de la résilience entendue comme capacité d'une personne ou d'un groupe à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. Dans cette perspective, notre théorisation tournera autour de l'approche métathéorique de la résilience, d'une perspective psychanalytique en congruence avec notre modèle d'analyse, de notre méthodologie basée sur le quantitatif.

1-7-2- Limite temporelle

La chronologie de ce travail de recherche sur les réfugiés vivants au Sud du Tchad, plus précisément à Goré, se trouve sur notre plan temporel, elle couvrira l'année académique 2022-2023 et marque la fin de notre formation en vue de l'obtention du diplôme de Master en handicaps sociaux et conseil. Notre recherche a effectivement débuté en novembre 2022 et porte sur un échéancier de près de douze mois.

1-7-3- Limite géographique

Du point de vue spatial, cette étude a pour cadre spatial le Tchad et pour cadre opérationnel le camp d'Amboko situé géographiquement à l'extrême Sud du Tchad. Est une localité frontalière avec la République centrafricaine, plus précisément dans le département de Nya-Pendé, à 7km de Goré dans la Région du Logone Orientale au Sud du Tchad. Ce camp a été ouvert en 2003, étendu sur une superficie d'environ 174 hectares et a une capacité maximum de 27000 personnes. Cependant, il héberge environ 14738 réfugiés dont 3072 ont moins de cinq ans, soit 22% de la population.

1.8 TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche est de type corrélational. La démarche corrélationalne s'impose dans cette recherche par le fait que nous allons vérifier le lien linéaire entre deux variables dont les mesures sont quantitatives. Les corrélations auront pour but d'étudier la relation qui existe entre l'éducation inclusive et la résilience chez les réfugiés en âge scolaire.

Rendu au terme de ce premier chapitre de notre travail, on peut retenir qu'après le constat empirique qui a permis de relever une grande propension de l'exclusion sociale dans le camp d'Amboko. Face à cette situation, les efforts ont été faits pour identifier les causes de cette exclusion, ainsi que leurs conséquences et les mesures pour lutter contre cette exclusion. Paradoxalement, il en ressort que la mise en œuvre de ces mesures ne s'accompagne pas la réduction de l'exclusion. De ce constat a découlé le problème de l'exclusion sociale des enfants réfugiés en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Par la suite une réflexion a été envisagée afin d'identifier les facteurs explicatifs de la résilience chez les enfants réfugiés en âge scolaire. L'intérêt, la limite et le type de l'étude ont été également précisés.

CHAPITRE DEUXIEME : REVUE DE LITTERATURE

Le chapitre précédent nous a permis de poser les jalons de ce travail. Ceux-ci nous ont conduits à présenter le problème de notre étude. Nous nous proposons dans ce chapitre de faire une synthèse des principaux travaux de recherche déjà effectués sur notre thématique. En premier lieu, nous présenteront les travaux relatifs à l'inclusion sociale. En second lieu il s'agira des écrits sur la résilience. En troisième lieu, nous parleront des recherches qui ont mis en relation l'inclusion sociale et la résilience.

2-1-1- Notion d'éducation

L'éducation est l'action d'éduquer une personne humaine, afin qu'au cours et au bout de ce processus, elle acquiert de façon latente et manifeste des comportements, des habiletés sociales attendus au terme de ce processus. Cette entreprise vise à développer les ressources personnelles (traitement cognitif des informations, la gestion des émotions, relationnel) qui aideront le sujet éduqué à s'intégrer dans son milieu socioculturel et à maintenir la cohésion du groupe social. Durkheim affirme à cet effet que l'éducation est « l'action exercée volontairement par un adulte sur un jeune ou par une génération adulte sur une génération jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral, et de l'intégration dans la société » (Tsafack, 2004, p. 20). D'après (Buisson, 1911) L'éducation est tout acte des adultes en faveur des personnes qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Fonkoua (2007, p.5) va dans le même sens en affirmant que « l'éducation est la seule technique par laquelle une société initie sa jeunesse aux valeurs qui caractérisent la vie de sa civilisation ». Ce qui sous entend que c'est un processus de transmission de valeurs, de traits culturels d'une civilisation de génération en génération.

2-1-2- Education inclusive

La Déclaration mondiale sur l'Education pour tous (EPT), adoptée en 1990 à Jomtien est précurseur à l'éducation inclusive. Elle renferme l'idée de : rendre l'éducation universellement accessible à tous les âges tout en promouvant l'équité. Elle invite à identifier les obstacles qui empêchent certains élèves à accéder aux possibilités d'éducation, ainsi que les ressources nécessaires au dépassement de ces obstacles. Elle rehausse la capacité du système éducatif à prendre en compte tous les apprenants et elle est présentée comme une stratégie clé pour réaliser l'EPT (UNESCO 2009). Ainsi, l'éducation inclusive (EI) est définie par

l'UNESCO comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation » (Farkas, 2014, p.20). L'éducation inclusive implique une prise en compte des différences ainsi que leur célébration. C'est la culture du changement scolaire qui s'adresse à tous les acteurs du milieu éducatif (Belanger, 2011).

D'après Ainscow et Miles (2008, p.18) l'éducation inclusive est « une réforme globale favorisant la diversité au sein de tous les apprenants ». L'éducation inclusive n'est pas l'apanage des personnes vivantes avec un handicap seul, elle concerne tous les exclus de la société tels que les réfugiés. Il s'agit de lutter, à travers de l'éducation, contre tout ce qui peut entraver la pleine jouissance de ses droits à un individu. L'éducation inclusive n'a pas pour but d'éduquer à s'adapter à leur environnement exclusif mais, il est le canal qui tout le système éducatif s'adapte à tous les apprenants. En outre, c'est un agrégat des stratégies, d'activités et de processus qui légitime le droit à une éducation de qualité pour tous (Farkas, 2014).

D'après l'*Organisation of Provision to Support Inclusive Education* (OoP) l'éducation inclusive est :

« un dispositif éducatif dans lequel les enseignants ont la qualification et les ressources nécessaires pour : - recevoir et inclure dans la classe ordinaire de l'école du quartier tous les élèves du même âge dans leur diversité et les caractéristiques particulières ; - favoriser la participation et le développement optimal des potentialités humaines de tous les apprenants ; - et favoriser la participation de tous les apprenants tout en valorisant les relations sociales horizontales et verticales dans la communauté scolaire ».

Pour l'ONG Handicap international : l'Education inclusive peut-être compris comme un système éducatif tenant compte des besoins particuliers en matière d'enseignement et d'apprentissage des couches en situation de marginalisation et de vulnérabilité. Elle concerne les enfants vivants dans les rues, les jeunes et petites filles, les groupes d'enfants issus des minorités ethniques, enfants des familles démunies financièrement, enfants des familles nomades, enfants vivants avec le VIH/sida ainsi que ceux vivant avec un handicap. L'éducation Inclusive se donne pour objectif dans ce cadre d'assurer à ces enfants l'égalité des droits et des chances sur le plan éducatif. Elle apparait donc comme une approche éducative basée sur la valorisation de la diversité.

En somme, l'éducation inclusive est une approche éducative qui vise à offrir une éducation de qualité à tous les apprenants, quels que soient leurs besoins, leurs capacités ou leurs différences. Elle vise à garantir à chaque individu le droit à l'éducation, en créant un environnement inclusif qui favorise la participation, l'apprentissage et l'épanouissement de tous. L'éducation inclusive reconnaît et accepte la diversité des apprenants, en reconnaissant que chaque personne a des besoins et des capacités différents. Elle vise à supprimer les barrières qui excluent certains groupes d'apprenants, tels que les enfants handicapés, les enfants issus de milieux défavorisés, les enfants migrants, les enfants de minorités ethniques, etc. Pour mettre en œuvre une éducation inclusive, il est nécessaire de repenser les pratiques et les politiques éducatives. Cela peut inclure la formation des enseignants pour qu'ils soient capables d'adapter leur enseignement à tous les apprenants, la mise en place de ressources pédagogiques accessibles, la création d'environnements d'apprentissage adaptés à tous, etc. En un mot l'éducation inclusive est la reconnaissance ou la célébration des différences (Bélangier, 2011).

2-1-2-1- Principes et caractéristiques de l'éducation inclusive

L'UNESCO a défini certains principes fondamentaux de l'éducation inclusive qui visent à garantir à tous les individus, quels que soient leurs besoins ou leurs capacités, le droit à une éducation de qualité. Voici quelques-uns de ces principes :

- La non-discrimination : L'éducation inclusive vise à éliminer toutes les formes de discrimination, notamment fondées sur le genre, le handicap, l'origine ethnique, la langue, la religion ou l'orientation sexuelle.
- L'égalité des chances : Tous les individus doivent avoir les mêmes opportunités d'accéder à une éducation de qualité, quelles que soient leurs circonstances personnelles.
- La participation : Les apprenants doivent participer activement et efficacement à tous les aspects de l'éducation, notamment à la prise de décision et à la planification de leur parcours éducatif.
- L'accessibilité : L'éducation inclusive doit être physiquement, intellectuellement et émotionnellement accessible à tous. Cela signifie que les infrastructures, les ressources pédagogiques et les supports d'apprentissage doivent être adaptés aux besoins de chaque individu.
- La qualité : L'éducation inclusive ne doit pas se limiter à la simple participation des apprenants, mais doit également viser à fournir une éducation de qualité, en accordant une attention particulière à l'apprentissage et à la réussite de chaque individu.

- La collaboration : Les différents acteurs de l'éducation, y compris les enseignants, les familles, les communautés et les institutions, doivent collaborer étroitement pour assurer une éducation inclusive et de qualité.

Ces principes soulignent l'importance de garantir une éducation pour tous, en promouvant l'inclusion et en valorisant la diversité au sein du système éducatif.

2-1-2-2- Avantages de l'Éducation inclusive

L'éducation inclusive a de nombreux avantages. Elle favorise l'égalité des chances en offrant les mêmes opportunités à tous les apprenants, indépendamment de leurs différences. Elle favorise l'acceptation et la compréhension mutuelle en favorisant la diversité dans les salles de classe. Elle permet à chaque individu de développer ses talents et ses compétences, en créant un environnement stimulant et adapté à ses besoins. En mettant en œuvre une approche éducative inclusive, les sociétés peuvent espérer créer des communautés plus inclusives et équitables dans lesquelles chaque individu a la possibilité de participer pleinement et de contribuer au développement de la société. L'éducation inclusive offre de nombreux avantages pour les individus, les établissements scolaires et la société dans son ensemble.

Farkas (2014) identifie de nombreux avantages à l'éducation inclusive. Le premier est l'amélioration de la qualité d'éducation. En effet, lorsque les enfants handicapés et les enfants appartenant à d'autres groupes défavorisés sont inclus dans des écoles inclusives, leurs résultats sont améliorés et ils sont plus présents à l'école. La raison est que l'éducation est plus concentrée sur l'enfant et focalisée sur la réalisation des bons résultats d'apprentissage pour tous les enfants. En outre, de nombreuses études ont montré que « les enfants handicapés, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, obtiennent de bien meilleurs résultats académiques et comportementaux dans les écoles ordinaires que leurs pairs souffrant de déficiences similaires placés dans des classes distinctes » (Farkas, 2014, p.25). La classe inclusive passe plus de temps dans l'enseignement académique que son homologue en environnement séparé. Le deuxième avantage est le développement de l'éthique plus inclusive qui bénéficie à tous le monde. A travers elle, les adultes apprennent des autres et des élèves. Le troisième avantage est le développement des rapports conviviaux entre les apprenants. Ceci leur permet de nouer des relations significatives et des amitiés qui les aident à développer leurs compétences sociales et la confiance en soi. Dès lors que les enfants apprennent ensemble, des attitudes positives se manifestent davantage vis-à-vis des enfants susceptibles de subir l'exclusion. A travers les classes inclusives les enfants intègrent facilement les notions de

tolérance, d'acceptation des différences. Ils sont plus enclins à respecter la diversité et faire fi du statut social, la race, le sexe, l'aspect physique, ...

D'autres avantages de l'éducation inclusive sont identifiés dans la littérature. Entre autres, nous citons :

- Une meilleure qualité de l'éducation : L'éducation inclusive permet à tous les élèves, quelles que soient leurs capacités, de recevoir une éducation de qualité. Cela favorise le développement de compétences sociales, académiques et personnelles.
- Un apprentissage mutuel : Les élèves en situation de handicap peuvent apporter des compétences et des perspectives uniques à la classe, ce qui enrichit l'apprentissage pour tous les élèves. Les interactions avec des camarades différents favorisent la compréhension et le respect des différences.
- La réduction des préjugés et de la discrimination : L'éducation inclusive favorise la sensibilisation et la compréhension des différences, contribuant ainsi à réduire les préjugés et la discrimination. Les élèves apprennent à respecter les autres, quelles que soient leurs capacités ou leurs différences, ce qui favorise la création d'une société plus inclusive.
- La préparation à la vie réelle : L'éducation inclusive prépare les élèves à vivre dans une société diversifiée. Les compétences acquises, telles que la collaboration, la communication et la tolérance, sont essentielles pour une vie réussie et épanouissante.
- La cohésion sociale : Une éducation inclusive crée un sentiment d'appartenance chez les élèves, ce qui favorise la cohésion sociale. Les élèves apprennent à travailler ensemble, à se soutenir mutuellement et à créer des liens étroits, ce qui renforce le tissu social.
- L'économie pour la société : L'éducation inclusive peut contribuer à réduire les coûts sociaux, notamment en termes de soins de santé et de soutien à long terme pour les personnes en situation de handicap. Une éducation de qualité permet aux individus de devenir plus autonomes et de contribuer activement à la société (Bergeron et al., 2018 ; Donnelly & watkins, 2011 ; Moreau et al. 2005 ; Thomazet, 2008).

En somme, l'éducation inclusive présente de nombreux avantages tant pour les individus que pour la société dans son ensemble. Elle favorise le respect des différences, l'inclusion sociale et l'épanouissement de tous les élèves, quels que soient leurs capacités.

2-1-2-3- Conditions de l'école inclusive

Trembley (2014) identifie une série de conditions ou de facteurs favorables à l'éducation inclusive. Ces conditions sont : les valeurs et attitudes, la législation et les ressources, l'engagement collectif, la qualité de l'enseignement, la différenciation, l'adaptation et la modification, le soutien à l'élève et la collaboration entre professionnels.

Les valeurs et attitudes : l'école inclusive a besoin d'un certains nombres de valeurs et d'un changement d'attitudes des acteurs du système scolaire. En effet, les valeurs, l'égalité, l'équité, l'éloge de la différence qui sont relatives à l'inclusion scolaire peuvent servir de catalyseur décisions et les actions de la chaine managériale en éducation inclusive. D'un autre côté un changement d'attitude est prescrit en environnement scolaire inclusif puisque qu'un constat a été fait que les responsables scolaires, les enseignants, les parents et les élèves regardent négativement les élèves à besoins spécifiques. Ainsi, l'éducation inclusive concourt à l'acceptation de ces derniers dans les classes ordinaires.

La législation et les ressources : la loi à la particularité est le fait qu'elle s'applique à tous et confère un caractère légal à tout acte ou action y afférente. Les législations de différents pays dans le monde offre un cadre légal à l'éducation inclusive à travers des lois et règlements qui sont promulgués en sa faveur. Elles vont plus long par l'allocation des ressources utiles à la mise en œuvre de l'école inclusive. Et, ce n'est nullement un secret pour personne le fait de savoir que ce type d'éducation nécessite des ressources humaines, financières, matérielles abondantes.

L'engagement collectif : tout le monde doit s'impliquer et se sentir concerner par l'éducation inclusive. Autrement dit, chacun doit être engagé véritablement dans le processus de l'inclusion scolaire. Cet engagement doit être perceptible chez toutes les parties prenantes du système éducatif et visibles à travers des actions concrètes en faveur de l'inclusion des élèves.

La qualité de l'enseignement : l'éducation inclusive est adossée sur un enseignement de qualité. Cette dernière profite aux élèves de tous les bords, tant à ceux à besoins spécifiques qu'à ceux sans difficulté. L'enseignement dispensé doit être bien pensé, avec du matériel adéquat, des personnes qualifiées.

La différenciation, l'adaptation et la modification : l'implémentation des classes inclusives requière une différenciation pédagogique, des adaptations et des modifications. La

différenciation peut être appliquée avant, pendant ou après l'apprentissage. Il s'agit de différencier les contenus, les procédés, et les résultats ou d'individualiser le suivi des apprenants en difficulté. L'adaptation ici concerne des changements au commencement ou à la fin des activités d'enseignement/apprentissage. Il est question de laisser plus de temps pour les évaluations, d'apporter une aide technique, de présenter des tâches étalées sur le plan temporel, offrir des espaces séparés. Pour la modification il est question des changements dans le contenu ou les critères de réussite. On peut par exemple changer les tâches d'une épreuve ou l'épreuve elle-même pour l'adapter à ceux qui ne peuvent pas traiter une épreuve normalement.

Le soutien à l'élève les élèves à besoins spécifiques ont d'avantage besoin de l'aide. Cette dernière doit provenir de l'ensemble de la communauté éducative. Ce soutien s'organise autour d'une planification commune comprenant divers intervenants (directeurs, enseignants, enseignants spécialisés, spécialistes, parents et élèves). Cette planification définit quatre étapes : la collecte et analyse de l'information, la planification des interventions, la réalisation des interventions, évaluation et révision. Elle est contenue dans un document appelé plan d'intervention qui comporte des éléments tel que les forces et les faiblesses des apprenants, les objectifs d'apprentissage, les interventions et intervenants programmés et les modalités d'évaluation retenues. L'aide venant de tous, une véritable collaboration doit être établit entre les différents acteurs. Les rencontres autour du plan d'intervention donnent le lieu au rencontre privilégié entre les différents partenaires de l'école inclusive.

La collaboration entre professionnels : de nombreux professionnels interviennent dans l'éducation inclusive. Il s'agit entre autres des : orthopédagogues/enseignants spécialisés, des orthophonistes/logopèdes, psychologues, des enseignants, ... Pour atteindre des meilleurs résultats et des performances escomptées, il faut une franche collaboration entre les professionnels qui peut être mobilisée en trois facettes :

- La consultation collaborative qui est celle où le professionnel n'intervient pas directement auprès des enfants sauf en cas d'une activité démonstration ;
- La co-intervention, qui peut prendre deux formes : la co-intervention interne (l'intervenant agit en classe auprès d'un élève) et la co-intervention externe (collaboration où les enseignants et l'intervenant interagissent au même moment sur les élèves d'un même groupe, dans des espaces différents avec des méthodes et des objectifs différents).

- Le co-enseignement, est une intervention dans laquelle la différenciation de l'enseignement est appliquée au sein d'un même groupe d'apprenants à besoins spécifiques ou non.

2-1-3- Education inclusive des réfugiés

L'éducation inclusive des réfugiés fait référence à la notion selon laquelle tous les enfants réfugiés, quels que soient leur âge, leur sexe, leur origine ethnique, leur statut juridique ou leur capacité, ont le droit d'accéder à une éducation de qualité dans un environnement inclusif.

L'éducation inclusive des réfugiés vise à aider les enfants et les jeunes réfugiés à surmonter les obstacles auxquels sont confrontés dans leur parcours éducatif. Ces obstacles peuvent inclure des barrières linguistiques, une insuffisance de ressources financières, des installations éducatives inadaptées, des traumatismes liés au conflit et à la migration, ainsi que des préjugés et des discriminations. Pour mettre en œuvre une éducation inclusive des réfugiés, il est important de prendre en compte les besoins spécifiques de chaque enfant ou jeune réfugié. Cela signifie offrir un soutien linguistique pour apprendre la langue d'enseignement du pays d'accueil, adapter les programmes éducatifs pour répondre aux besoins culturels et sociaux des réfugiés, former les enseignants à l'éducation inclusive et fournir un soutien socio-émotionnel pour aider les élèves à surmonter les traumatismes et à s'intégrer dans leur nouvelle communauté (Bibeau, et al. 1992).

L'éducation inclusive des réfugiés non seulement permet aux enfants et aux jeunes réfugiés d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour s'épanouir et réussir dans leur vie, mais elle favorise également leur intégration sociale et économique à long terme. Elle contribue également à promouvoir la paix, la compréhension interculturelle et le respect des droits de l'homme. Pour assurer une éducation inclusive des réfugiés, il est essentiel que les gouvernements, les organisations internationales, les ONG, les établissements scolaires et les communautés locales travaillent en collaboration pour identifier les défis, mettre en place des politiques et des programmes appropriés et allouer des ressources adéquates.

En somme, l'éducation inclusive des réfugiés est un outil puissant pour favoriser l'inclusion sociale, l'intégration et le développement des réfugiés dans leur pays d'accueil. Elle contribue à briser les cycles de la pauvreté et de l'exclusion, en offrant une chance égale à tous les enfants réfugiés de réaliser leur potentiel et de contribuer positivement à la société.

Cependant, il est important de souligner que l'éducation inclusive des réfugiés ne devrait pas se limiter uniquement aux enfants et aux jeunes réfugiés, mais devrait également inclure les adultes réfugiés. Ces adultes ont également le droit d'accéder à une éducation de qualité afin de pouvoir reconstruire leur vie, développer de nouvelles compétences et contribuer à la société dans leur pays d'accueil. Il est également crucial de souligner que l'éducation inclusive des réfugiés ne devrait pas se limiter à l'accès à une éducation formelle, mais devrait également inclure l'accès à une éducation non formelle et à des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Cela peut inclure des programmes de formation professionnelle, des cours de langue, des cours de compétences de base, des programmes d'alphabétisation, des activités sportives et culturelles, ainsi que des initiatives de mentorat et de développement personnel.

Enfin, pour promouvoir une éducation inclusive des réfugiés, il est essentiel de sensibiliser et de mobiliser la société dans son ensemble. Il est important de promouvoir la solidarité, l'empathie et la compréhension envers les réfugiés, de combattre les préjugés et les discriminations, et de promouvoir une culture d'inclusion et de diversité dans les établissements scolaires et les communautés. L'éducation inclusive des réfugiés est un pilier essentiel pour construire un monde plus juste et égalitaire où chacun a la possibilité de s'épanouir et de contribuer au bien-être collectif.

2-2- Résilience

2-2-1- Historique du concept de résilience

D'un point de vue étymologique, le terme « résilience » tire son origine du mot latin *resilio* qui signifie « résistance » (Theis, 2001), l'apparition de ce concept datant du 17^e siècle dans le domaine de la physique des matériaux (Bouteyre, 2004 ; Terrisse & Larose, 2001). De nos jours, le champ sémantique du mot « résilience » est devenu très large, ce qui signifie qu'on l'emploie dans plusieurs domaines de recherche incluant les sciences sociales (Terrisse & Larose, 2001). En outre, la résilience est la capacité d'une personne à faire face, à s'adapter et à se rétablir face à des situations difficiles ou des épreuves. Cela implique la capacité à surmonter les obstacles, à rebondir après un échec et à maintenir un état mental et émotionnel positif même en période de stress ou de crise. La résilience n'est pas innée, mais elle peut être développée et renforcée par l'apprentissage de compétences spécifiques, la pratique de la gestion du stress et des émotions, ainsi que par le renforcement des relations sociales et du soutien émotionnel. La résilience est un atout précieux pour faire face aux difficultés de la vie et favoriser le bien-être mental et émotionnel.

Depuis quelques décennies, les sciences sociales ont vu une augmentation presque exponentielle des recherches à propos du concept de résilience appliqué à l'être humain. Les recherches de Werner et Smith (1977, 1989 et 1992) ou de Rutter (1979) sont considérées comme étant des classiques quant à l'étude de la résilience humaine (Waxman, et al., 2004). Pendant plusieurs années, ces pionniers se sont évertués à chercher les caractéristiques qui distinguent les personnes mieux outillées que d'autres face à un grand stress ou à un traumatisme.

Plusieurs auteurs (Jourdan-Ionescu, 2001 ; Manciaux, Vanistendael, Lecompte, & Cyrulnik, 2001 ; Masten, 1994) s'accordent pour dire que l'étude longitudinale que Werner et Smith (1989) ont réalisé sur une petite île de l'archipel d'Hawaï a eu un impact considérable dans l'histoire de la recherche à propos de la résilience. Pendant 30 ans, ces chercheurs ont suivi une cohorte de 698 personnes nées en 1955 parmi laquelle une majorité de participants ont fait preuve de résistance face à des conditions de vie adverses et ce, malgré un pronostic initial peu encourageant. Plus précisément, environ 80 % des enfants qui, dès leur naissance, avaient été étiquetés comme étant à haut risque de difficultés d'adaptation psychosociale (par exemple : de devenir des personnes asociales ou des parents maltraitants) ont pourtant vécu une évolution positive (Manciaux, 2001 ; Masten, 1994). Par ailleurs, les résultats de cette étude longitudinale de Werner et Smith ont également révélé l'invulnérabilité d'une personne comme pouvant dépendre de la combinaison de facteurs biologiques, sociaux et psychologiques (Jourdan-Ionescu, 2001).

D'autres qualificatifs, comme celui d'« invulnérables » ont été utilisés pour désigner les enfants qui jouissent d'une adaptation sociale réussie malgré l'adversité. C'est Anthony qui, vers 1987, a développé cette notion d'invulnérabilité appliquée à ce type de situation (Theis, 2001). D'autres études, anglo-saxonnes, ont attribué l'étiquette d'« incassables » (unbreakable children) ou de super kids aux enfants qui se développaient de manière satisfaisante malgré des conditions de vie délétères (Mannoni, 2007, p. 133).

Également, certains chercheurs ont déploré ce qu'ils ont appelé « le biais du professionnalisme » (Theis, 2001), c'est-à-dire une tendance lourde de plusieurs recherches en sciences sociales à s'orienter autour des questions de l'inadaptation sociale et de la psychopathologie (Manciaux, et al., 2001 ; Masten, 1994). Pour ces auteurs, il importe de mener des études à propos des forces et des capacités de l'être humain, donc de résilience, afin de mieux orienter la prévention. Par la suite, les chercheurs se sont intéressés en plus grand nombre

aux compétences des personnes, à leur capacité à faire face à l'adversité et à leurs stratégies d'ajustement (coping).

Enfin, en ce qui concerne la recherche contemporaine portant sur la résilience, on distingue trois champs d'études. Le premier type vise à identifier les facteurs qui font que des enfants exposés à des situations de pauvreté ou d'instabilité familiale deviennent résilients, malgré qu'ils vivent dans des conditions de vie adverses. Le deuxième champ de recherche à propos de la résilience humaine concerne la résistance face à des situations de stress prolongé, tel que dans le cas d'une personne atteinte d'une maladie chronique. Enfin, le troisième type d'études portant sur la résilience se situe par rapport à la guérison d'un traumatisme, comme dans le cas d'enfants victimes de mauvais traitements prolongés durant leur enfance (Larose, Terrisse, Lenoir, & Bédard, 2004 ; Theis, 2001 ; Théorêt, 2005).

Concernant le concept de résilience appliqué au domaine des sciences sociales, on note des similitudes parmi les différentes définitions qu'en donnent les chercheurs. La proposition de Terrisse et Larose (2001, p. 11), inspirée de Masten, Best et Garmezy (1990), nous semble prototypique de ces définitions : la résilience est « la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes ». Deux dimensions fondamentales de la résilience, qui ont émergé des recherches de Rutter (1994), sont fréquemment soulignées dans les études :

- La résilience d'une personne n'implique pas qu'elle sera automatiquement résiliente dans tous les domaines de sa vie et à toutes conditions adverses auxquelles elle aura à faire face (Bouteyre, 2004). Un jeune qui ferait preuve de résilience dans ses études, pourrait ne pas en faire de même face à une conjoncture familiale (divorce des parents) lui causant préjudice (trouble alimentaire).
- La résilience se bâtit à travers les expériences de vie, ce qui implique que les capacités de résilience changent au fur et à mesure que l'on grandit (Anaut, 2006 ; Bouteyre, 2004 ; Manciaux, et al., 2001).

Afin de conclure cette section concernant la définition du concept de résilience, même s'il existe certaines différences culturelles, la résilience est un construit universel et plusieurs facteurs de risque et de protection impliqués dans ce processus semblent transgresser les limites des origines culturelles diverses (Manciaux, et al., 2001 ; Morales & Trotman, 2004).

2-2-2- Le processus de résilience chez l'enfant

Pour Henderson et Milstein (2003), le processus de construction de la résilience est similaire chez les enfants et les adultes, mais dans le cadre de la présente recherche, c'est précisément du cas de l'enfant dont il est question.

Pour Terrisse et Larose (2001, p. 33), l'étude de la « résilience et d'enfant résilient implique nécessairement celle des facteurs de risque et des facteurs de protection puisque la résilience est le produit des interactions entre ceux-ci ». D'autres chercheurs vont dans le même sens : la résilience constitue un processus dynamique et complexe émergeant de l'interaction entre plusieurs facteurs de protection et de risque, propres aux caractéristiques personnelles d'un enfant, à son milieu familial et à son environnement extra-familial, et c'est l'équilibre entre ces différents facteurs dont la résilience est le résultat (Benzies & Mychasiuk, 2009 ; Hendersen & Milstein, 2003 ; Masten, 1994). Il est important de comprendre le processus : « il s'agit non seulement d'identifier les facteurs qui agissent en faveur ou au détriment de l'adaptation, mais aussi de comprendre comment ces facteurs interagissent en présence de caractéristiques spécifiques d'un individu dans un contexte donné » (Puentes-Neuman, Trudel, & Breton, 2007, p. 626).

2-2-2-1- Facteurs de risque liés à l'enfance

Selon Terrisse et Larose (2001, p. 2), l'enfant vulnérable ou « à risques » est un enfant dont les caractéristiques personnelles, constitutionnelles ou non, soit les caractéristiques environnementales, en particulier familiales, laissent appréhender dès le plus jeune âge une plus forte probabilité d'un développement psychopathologique (donc des difficultés d'adaptation et d'apprentissage) que la moyenne des enfants de son âge dans une société donnée.

À l'instar de cette définition, plusieurs auteurs (Benzies & Mychasiuk, 2009 ; Bernard, 1991 ; Terrisse & Larose, 2001) situent les facteurs de risque à trois niveaux : individuel, familial et environnemental.

Nous nous intéressons d'abord aux facteurs de risque liés aux caractéristiques propres à l'enfant. Les handicaps physiques et psychologiques ou bien les maladies chroniques sont considérées comme étant des facteurs de risque potentiels quant au développement subséquent de l'enfant (Manciaux, 2001 ; Theis, 2001 ; Théorêt, 2005). Également, la littérature scientifique relie certains facteurs de risque au tempérament de l'enfant. En fait, un tempérament plus difficile a tendance à être irritant pour les gens qui entourent l'enfant, ce qui

est susceptible de faire en sorte qu'il devienne la cible d'hostilités de la part de son entourage (Wang, et al., 1994). De plus, les enfants que l'on considère comme ayant un tempérament difficile ont tendance à éprouver davantage de difficulté à s'ajuster émotionnellement, ce qui constitue un facteur de risque pouvant les mener sur le chemin de l'inadaptation sociale (Bouvier, 2001).

Pour ce qui est des facteurs de risques relatifs à la famille, la précarité de son statut socioéconomique et le stress généré par le manque de ressources sont souvent cités, en lien avec d'autres types de risque comme l'instabilité et la violence familiale (Ong, Phinney, & Dennis, 2006 ; Puentes-Neuman, et al., 2007). Les chercheurs mentionnent aussi les problèmes de santé des parents (troubles mentaux, toxicomanie, maladie invalidante), les pratiques parentales inadéquates ou inconsistantes, le décès d'un des deux parents (Anaut, 2006 ; Gouvernement du Canada, 2008 ; Puentes-Neuman, et al., 2007 ; Theis, 2001 ; Théorêt, 2005). Enfin, une fratrie nombreuse, la criminalité des parents ou de la fratrie et la sous-scolarisation des parents peuvent également comporter un risque propre aux caractéristiques de la sphère familiale (Anaut, 2006 ; Gouvernement du Canada, 2008 ; Puentes-Neuman, et al., 2007).

Concernant les facteurs de risque extra-familiaux, grandir au sein d'un milieu socioéconomique défavorisé peut engendrer plusieurs types de risques collatéraux en lien avec la qualité et la sécurité du quartier. Par exemple, la violence urbaine est beaucoup plus fréquente dans les environnements caractérisés par la précarité (Théorêt, 2005). De même, l'absence de ressources communautaires, comme l'accès à des soins de qualité et à de bonnes écoles, est fréquemment observable dans ce type de quartier (Bernard, 1991). Selon le Gouvernement du Canada (2008, p. 3), « *les quartiers caractérisés par une forte pauvreté, des ruptures familiales et une forte mobilité résidentielle tendent à affaiblir les réseaux sociaux et la socialisation collective des enfants ainsi qu'à exacerber les conduites parentales inefficaces* », ces caractéristiques constituant des facteurs de risque quant au développement d'un enfant. D'après Michaud (2006) les facteurs de risques ne doivent pas être les seuls à nécessiter l'examen. Il faut étudier les facteurs de protection qui augmentent les potentialités de quelqu'un à affronter l'adversité.

2-2-2-2- Facteurs de protection liés à l'enfance

Selon Terrisse et Larose (2001), les facteurs de protection sont des caractéristiques d'un enfant ou de son environnement qui sont susceptibles de l'aider à surmonter la présence de facteurs de risque, et qui sont favorables à son adaptation sociale, scolaire et professionnelle. Jourdan-

Ionescu (2001, p. 166) associe les facteurs de protection aux « modérateurs du risque et de l'adversité qui améliorent l'évolution développementale. »

2-2-2-2-1- Facteurs propres à l'enfant

Les facteurs de protection propres à l'enfant lui-même peuvent être des caractéristiques de nature biologique, psychologique et socio-affective :

- Au plan biologique. Être en santé (Jourdan-Ionescu, 2001) et être de sexe féminin (Benzies & Mychasiuk, 2009) seraient des facteurs de protection quant au développement de l'enfant.
- Au plan psychologique. Plusieurs auteurs (Benzies & Mychasiuk, 2009 ; Condly, 2006 ; Joseph, 1994 ; Rutter, 1987) s'accordent pour dire qu'un tempérament positif est une caractéristique présente chez beaucoup d'enfants résilients. Outre le tempérament, Condly (2006) mentionne aussi les habiletés cognitives comme facteurs de protection. À son avis, les habiletés cognitives d'un jeune entrent en interaction avec son tempérament lorsque survient un événement traumatique dans sa vie, et l'aident à mieux comprendre cette situation en cherchant des moyens de s'en sortir. La foi religieuse (Condly, 2006 ; Manciaux, 2001 ; Masten, 1994), la spiritualité ou la capacité de trouver une signification aux situations difficiles de la vie (Greene, Galambos, & Lee, 2004) soutiendraient la résilience.
- Au plan socio-affectif. Les enfants résilients sont décrits comme étant proactifs face aux problèmes, en opposition au fait d'y être passifs (Joseph, 1994), ayant une bonne estime de soi et une orientation sociale positive (Bouvier, 2001), aptes à entrer aisément en relation avec les autres et à maintenir de bonnes relations interpersonnelles (Bernard, 1991 ; Jourdan-Ionescu, 2001). Par exemple, les enfants qui sont à la recherche de sources de rétroaction positive dans le but d'alimenter leur estime de soi détiennent une caractéristique favorable à leur résilience.

2-2-2-2-2- Facteurs familiaux

Pour Anaut (2006), le processus de résilience ne peut se construire sans le contact avec les autres. Selon cette perspective, de nombreux auteurs (Benzies & Mychasiuk, 2009 ; Greene, et al., 2004 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Larose, et al., 2004 ; Masten, 1994 ; Michallet, 2009-2010) pensent qu'un bon environnement familial est un facteur majeur de résilience chez un

enfant. Jourdan-Ionescu (2001) divise en trois catégories les facteurs de protection qui sont propres à la famille : les caractéristiques des parents, de l'environnement familial et des interactions parent-enfant.

Condly (2006) est d'avis que les parents d'enfants résilients seraient plus impliqués dans la vie de leur enfant et plus compétents pour les conseiller. De tels parents élèvent leurs enfants à l'aide de règles et de normes cohérentes avec leur âge, leur sexe et leurs capacités (Jourdan-Ionescu, 2001). Larose et al. (2004) mentionnent que la disponibilité des parents pour leur enfant et un discours positif quant à l'éducation peuvent aider à contrecarrer les effets de la pauvreté et de la monoparentalité. Un climat familial chaleureux et une fratrie moins nombreuse seraient des facteurs de protection (Benzies & Mychasiuk, 2009). Également, les interactions parent-enfant positives, c'est-à-dire le partage de bons moments et d'échanges agréables, sont aussi très importantes pour un enfant qui vit des difficultés (Benzies & Mychasiuk, 2009 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Rutter, 1987).

2-2-2-2-3- Facteurs extra-familiaux

Les facteurs de protection propres à l'environnement extra-familial de l'enfant sont en lien avec le soutien social et la disponibilité des ressources.

- En ce qui a trait au soutien social, plusieurs auteurs (Anaut, 2006 ; Benzies & Mychasiuk, 2009 ; Condly, 2006 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Masten, 1994) mentionnent que, pour un enfant, la jouissance d'un bon réseau de pairs ou le support d'un adulte significatif extérieur à sa dynamique familiale constituent des facteurs de protection potentiels. Dans un même ordre d'idées, l'étude de Greene et al. (2004) a révélé que le sentiment d'appartenance à une communauté est un facteur de résilience non négligeable pour un enfant « à risque ».
- Différentes recherches ont établi l'importance des ressources de la communauté au sein de laquelle l'enfant grandit (Benzies & Mychasiuk, 2009 ; Bernard, 1991 ; Masten, 1994). On invoque le fait de grandir dans un bon quartier, d'avoir accès à de bonnes écoles et à des soins hospitaliers de qualité, des facteurs de protection de nature extra-familiale. Enfin, à propos des ressources disponibles dans l'environnement extra-familial qui peuvent influencer sur la construction de la résilience d'un enfant, on peut considérer le milieu scolaire comme un espace de protection potentiel (Anaut, 2006) ; on parle ainsi de résilience scolaire.

2-2-3- Résilience chez élèves réfugiés

La résilience des élèves réfugiés fait référence à leur capacité à surmonter les obstacles et à s'adapter à leur nouvelle vie dans un pays d'accueil. Les élèves réfugiés sont souvent confrontés à des défis multiples, tels que la barrière de la langue, les traumatismes vécus dans leur pays d'origine, la perte de leur environnement familial et social, et parfois la stigmatisation et la discrimination. Malgré ces difficultés, de nombreux élèves réfugiés réussissent à s'adapter et à réussir académiquement.

Plusieurs facteurs contribuent à la résilience des élèves réfugiés. Tout d'abord, un soutien psychologique et social adéquat joue un rôle crucial. Les élèves réfugiés ont besoin d'un espace sécurisé où ils peuvent exprimer leurs émotions et leurs préoccupations, et où ils peuvent recevoir un soutien professionnel pour surmonter les traumatismes qu'ils ont vécus. De plus, une éducation de qualité est essentielle pour permettre aux élèves réfugiés de développer leurs compétences et leurs talents. Les écoles doivent fournir des programmes d'apprentissage individualisés pour tenir compte des besoins spécifiques des élèves réfugiés, tels que des cours de langue intensive et des programmes de mentorat. Enfin, l'intégration sociale est également un élément clé de la résilience des élèves réfugiés. Les écoles et les communautés doivent être inclusives et accueillantes, offrant des opportunités de participation et d'interaction avec leurs pairs. Les élèves réfugiés ont besoin d'un environnement où ils sont valorisés et où ils peuvent se sentir en sécurité, ce qui favorisera leur engagement et leur motivation scolaire. En promouvant la résilience des élèves réfugiés, nous pouvons contribuer à leur réussite et à leur intégration dans leur nouveau pays. Cela nécessite une approche holistique qui prend en compte leurs besoins académiques, émotionnels et sociaux, ainsi qu'une sensibilisation de la part de la société dans son ensemble afin de créer un environnement inclusif pour tous.

2-2-4- Sources de la résilience

Concrètement Sleijpen et al. (2015) identifie six sources de résilience chez les élèves réfugiés : le support social, l'acculturation, les stratégies, l'éducation, la religion, l'évitement et l'espoir.

Le support social : de nombreuses études révèlent que le support social est un facteur très important qui influence la possibilité de faire face à un problème. Parmi les sources de support social, nous pouvons citer : la famille, les personnes partageant la même culture, les pairs et les professionnels. Le support social en rapport avec la famille peut s'expliquer par le fait que les jeunes réfugiés qui bénéficient de l'aide et des conseils de leur famille ont un fort sentiment de

cohésion familiale. Les jeunes réfugiés en particulier apprécient l'aide de leurs parents. Ils identifient leurs parents ou leur famille comme un vecteur de soutien social. Le sentiment d'avoir un soutien indéfectible renforce la perception que l'on a l'adversité. L'enfant a l'impression qu'il peut surmonter les difficultés qu'il rencontre (Sleijpen et al. 2015). S'agissant du support social en fonction des gens avec la même culture, les personnes partageant la même culture que les élèves réfugiés les considèrent comme des sources importantes de soutien. Ils réduisent par exemple le sentiment de menace posé par le changement et le sentiment de perte culturelle. En effet, le fait de côtoyer des personnes ayant des traits culturels semblables permet la continuité culturelle et la conversation (Sleijpen et al. 2015). En outre, ce rapprochement culturel réduit le risque d'isolement. Le support social en fonction des pairs veut que ces derniers constituent une source importante d'aide pour les élèves réfugiés. Ces derniers trouvent une distraction auprès des pairs qui les aident à oublier les problèmes. Ils constituent aussi une source de conseil. Les problèmes personnels étaient parfois partagés avec des amis et non avec les parents parce que les pairs les comprenaient mieux et savaient ce qu'ils vivaient (Anstiss & Tahereh, 2010). Enfin le support social relatif aux professionnels s'explique de façon claire. Les travailleurs sociaux, les tuteurs scolaires, les conseillers scolaires et les services sociaux sont des professionnels pour les lesquels les élèves réfugiés reconnaissent leur importance. Ils les aident à répondre aux besoins de base et leur donnent des conseils qu'ils peuvent facilement les mettre en pratique. Ce qui permet d'aller de l'avant. Toutefois ils précisent qu'il est préférable que ces pratiquants ne soient culturellement proches d'eux (Anstiss & Tahereh, 2010).

La stratégie d'acculturation : est le fait de se connecter à sa culture ou à sa région d'origine tout en s'adaptant au mode de vie nouveau (Sleijpen et al. 2015). Ils soutiennent et encouragent l'ambivalence découlant du fait d'adopter la nouvelle culture tout en gardant un pied dans l'ancienne. Ils s'adaptent ainsi à la nouvelle culture et ne laisse pas de coté la leur. Cette adaptation à ce nouvel mode de vie leur confère l'acceptation sociale et soude leurs liens d'appartenance (Sleijpen et al. 2015).

L'éducation : les élèves réfugiés trouvent que l'éducation leur est nécessaire pour leur vie. Ils considèrent que le fait de s'éduquer offre la possibilité de prendre le contrôle de leur vie, d'atteindre un statut supérieur et de changer de vie (Sleijpen et al. 2015).

La religion : elle est bénéfique pour les élèves réfugiés. En effet, la religion assure les fonctions suivantes : elle guide la façon de vivre, facilite le développement du sens et de

l'acceptation de l'adversité, constitue une source de soutien, de continuité, de distraction et de force (Sleijpen et al. 2015).

L'évitement : c'est la capacité à supprimer les souvenirs traumatisants apparaît comme une stratégie d'adaptation. Cela est possible par la pratique d'évitement. La possibilité pour l'élève réfugié de ne pas se laisser envahir par leurs pensées, sur la situation vécue est une méthode efficace pour aller de l'avant. La distraction renforce aussi cette stratégie car, ce temps d'amusement éloigne le jeune réfugié des pensées noires de leur vie antérieure. Concrètement, la pratique du sport, passer du temps avec ses amis diminue le stress et leur donne la force de faire face aux problèmes. En outre, le fait d'éviter les pensées et les sentiments douloureux est considéré comme un moyen de gérer les situations instables, incontrôlables et menaçantes (Sleijpen et al. 2015).

L'Espoir : il est couramment admis que « l'espoir fait vivre ». Cela trouve tout son sens auprès des élèves réfugiés. Le sentiment d'espoir apporte la positivité et une adaptation facile aux vicissitudes de la vie. Ce sentiment leur pousse à rechercher un meilleur avenir pour eux-mêmes. Dans ce sens l'éducation fournit l'espoir d'un avenir meilleur pour le jeune réfugié et renforce leur résistance aux coups durs de la vie (Sleijpen et al. 2015).

2-2-5- Education inclusive et la résilience des élèves réfugiés

L'éducation inclusive et la résilience des élèves réfugiés sont deux aspects essentiels lorsque l'on aborde la question de l'éducation des réfugiés. L'éducation inclusive se réfère à la mise en place de politiques éducatives qui assurent l'accès à l'éducation pour tous les enfants, peu importe leur origine, leur statut ou leurs besoins éducatifs spécifiques. Pour les élèves réfugiés, cela signifie qu'ils doivent avoir la possibilité de fréquenter une école régulière, avec des enseignants formés et des programmes éducatifs adaptés à leurs besoins. La résilience des élèves réfugiés fait référence à leur capacité à faire face aux défis auxquels ils sont confrontés en tant que réfugiés et à s'adapter à leur nouvel environnement éducatif. Les élèves réfugiés peuvent être confrontés à de nombreux obstacles, tels que la barrière de la langue, le traumatisme vécu dans leur pays d'origine, la perte de leur réseau familial et social, ainsi que les difficultés d'intégration dans une nouvelle culture. La résilience leur permet de surmonter ces défis et de s'épanouir sur le plan scolaire, social et émotionnel.

Pour favoriser l'éducation inclusive et la résilience des élèves réfugiés, il est nécessaire de mettre en place des mesures et des initiatives spécifiques, telles que :

- Accueil et soutien linguistique : Les élèves réfugiés ont besoin d'un soutien spécifique pour surmonter la barrière de la langue. Des programmes de soutien linguistique, tels que des cours de langue intensifs et des classes de langue seconde, peuvent être mis en place pour les aider à s'intégrer et à réussir dans leur nouvelle école.
- Soutien psychosocial : Les élèves réfugiés ont souvent vécu des traumatismes importants liés à la guerre, à la violence ou à la persécution dans leur pays d'origine. Ils ont besoin d'un soutien psychosocial pour faire face à ces expériences et pour favoriser leur bien-être émotionnel.
- Formation des enseignants : Les enseignants doivent être formés à la prise en charge des élèves réfugiés et à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives. Ils doivent être sensibilisés aux besoins spécifiques des élèves réfugiés et avoir des compétences interculturelles pour favoriser leur intégration et leur réussite scolaire.
- Programme d'intégration culturelle : Les écoles peuvent mettre en place des programmes et des activités pour favoriser l'intégration sociale et culturelle des élèves réfugiés. Cela peut inclure des activités sociales, des groupes de soutien et des projets interculturels qui favorisent les échanges entre les élèves de différentes origines.

En favorisant une éducation inclusive et en soutenant la résilience des élèves réfugiés, les systèmes éducatifs peuvent contribuer à leur intégration sociale et leur réussite scolaire, tout en favorisant leur développement personnel et leur autonomie. L'éducation est un droit fondamental pour tous les enfants, quels que soient leurs origines, et elle joue un rôle essentiel dans la construction d'un avenir meilleur pour les élèves réfugiés.

CHAPITRE TROISIEME : THEORIE DE REFERENCE

Dans ce chapitre nous présentons tour à tour les théories explicatives de l'inclusion sociale et de la résilience. Il s'agit tout d'abord la théorie de des expériences pivots. Ensuite, nous allons faire un développement sur la métathéorie de la résilience.

3-1- Théorie des expériences pivots

3-1-1- Historique

Bibeau, Chan-Yip, Lock, Rousseau, et Sterlin introduisent en 1992 le modèle théorique des expériences pivots. Ce groupe de travail ayant pour mission de dégager les éléments pouvant constituer des facteurs protégeant ou fragilisant la vie quotidienne des familles des migrants et des réfugiées en rapport à leur santé mentale. Dans le contexte pluriethnique canadien, une attention particulière devait aussi être accordée à la question de l'inclusion des jeunes dans le milieu scolaire. Ce modèle tire ses origines du rapport intitulé « Puis... La porte s'est ouverte » de Beiser (1988) sur le problème de santé mentale des immigrants et des Réfugiés. Ce rapport accorde moins d'importance aux facteurs de risque associés à l'immigration récente pour insister sur la coexistence de facteurs de protection et de fragilisation dans la société canadienne. D'après le groupe de travail, les problèmes vécus par les nouveaux arrivants proviennent de la rencontre de plusieurs facteurs tant individuels, social, économique et politique sur lesquels ceux-ci ont généralement une faible marge de manœuvre (Thibault, 2012).

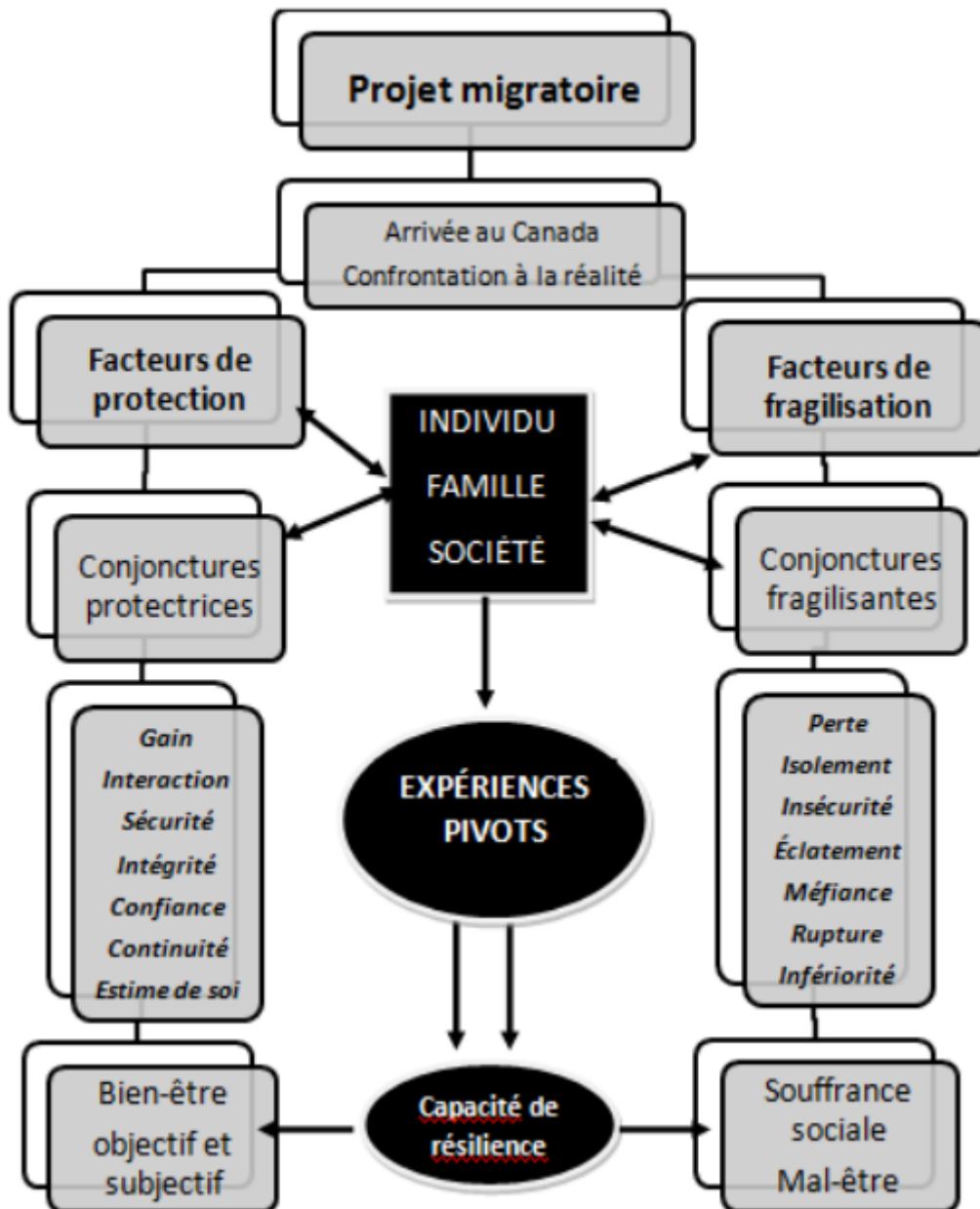
3-1-2- Postulat de la théorie des expériences pivots

Bibeau, Chan-Yip, Lock, Rousseau, et Sterlin (1992) avancent que la vie des individus peut parfois basculer dans un sens des difficultés ou dans du bien-être, en entraînant une déstructuration ou au contraire une amélioration de la qualité de vie (Avezou-Boutry & Sabatier, 2013). Autrement, la conjoncture individuelle liée aux variables socioéconomiques ou politiques, entraînent des situations susceptibles de fragilisation ou de protection pour les nouveaux migrants (Thibault, 2012). Ils nomment ces situations : « expériences pivots ». Les expériences pivots sont des moments clés ou des conditions qui, par sa présence ou son absence et les circonstances de leur apparition, influencent le psychique des individus (Avezou-Boutry & Sabatier).

La Figure 1 illustre comment ces expériences pivots forment le centre de gravité d'un ensemble interactif des facteurs de protection et des facteurs de fragilisation et comment ces expériences, bonnes ou mauvaises, positives ou négatives, sont à la base de toute entreprise de prévention. Ces expériences pivots qui peuvent être personnelles, familiales ou communautaires ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont replacées en contexte de l'expérience de la migration et de la vie quotidienne dans la société d'accueil.

Puisque la présente recherche se penche plutôt sur l'effet de ces facteurs sur les chances d'inclusion de l'élève réfugié, une importance particulière sera apportée à l'institution scolaire que Bibeau et al. incluent à l'intérieur du facteur « société ». Selon ces derniers, l'école est « le lieu primordial de l'initiation sociale et qui est, dans les conceptions occidentales, directement relié à l'ascension sociale individuelle » (p. 87).

Figure 1 :
Théorie des expériences pivots



Les expériences pivots : facteurs de protection et facteurs de fragilisation Source : Schéma adapté par Myriam Bals (2006) d'après Bibeau et al. (1992). Tiré de *Conjonctures et pratiques associées à l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés : conceptions de directions d'école élémentaire de langue française en Ontario*, par Thibault, M., (2012). [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa].

3-1-3- Présentation des expériences pivots

Bibeau et al. (1992) avancent que les expériences pivots peuvent être influencées par l'individu lui-même, par sa famille et par la société qui l'accueille. Ces trois facteurs forment le noyau central susceptible de soutenir ou de compromettre la santé mentale des réfugiés et des nouveaux migrants. Tout nouvel arrivant court le risque de faire face aux diverses expériences suivantes: la perte, l'isolement, l'insécurité, l'éclatement, la méfiance, la rupture et au sentiment d'infériorité. Ces expériences douloureuses en appellent à leur contraire pour un équilibre et une bonne intégration des migrants ou des réfugiés. Ces expériences bonnes et mauvaises sont des expériences pivots. Ils sont susceptibles de se traduire en symptômes individuels ou sociaux. En outre, les situations de vulnérabilité ou de fragilisation peuvent toutefois être compensées par les conjonctures de protection mises en place par l'individu, sa famille ou la société accueillante (Thibault, 2012). Toutes les conjonctures de vulnérabilité peuvent être contrebalancées par des situations protectrices et vice-versa ce qui peut impacter le degré d'inclusion des élèves migrants ou des réfugiés aussi bien à l'école que dans la société.

Sur la base des travaux de Garmezy (1983) qui postulent que des facteurs liés à l'individu, à la famille et à la société interagissent pour la protection des nouveaux arrivants et des réfugiés, Bibeau et ses coauteurs ont développé le modèle des expériences pivots regroupant les catégories des facteurs individuels (propres à la personne), des facteurs familiaux (cohésion familiale et environnement familial chaleureux) et des facteurs sociaux (quartier et l'école). Ils insistent d'ailleurs sur le rôle déterminant que joue l'école dans les chances d'inclusion de l'enfant mais également de l'ensemble de la famille nouvellement immigrée. Ainsi, « les expériences pivots seraient influencées par le contexte quotidien de la vie des immigrants et des réfugiés et l'interaction entre les éléments positifs et négatifs contenus dans ce même contexte sociétaire » (Thibault, 2012, p.57). Les migrants et les réfugiés font face, dans le pays d'accueil, à un ensemble contradictoire des facteurs qui les protègent ou les fragilisent ayant pour résultat un bien-être psychologique ou un mal-être (Bibeau et al., 1992).

Les réfugiés et les émigrés qui sont généralement privés du soutien social de leur groupe d'origine vivent dans un état de vulnérabilité avec parfois des troubles mentaux relatifs principalement à leur condition de vie. Comme facteurs de cet état de vulnérabilité, nous notons: une mauvaise situation socioéconomique personnelle liée au déplacement ; la difficulté de s'exprimer dans la langue locale; la séparation et l'éloignement du cocon familial; le regard des populations accueillantes; l'absence de soutien fait de sa communauté d'origine; un stress avant la migratoire du à la situation sociopolitique du pays d'origine et la période d'immigration (adolescence ou le troisième âge) (Bibeau et al, Thibault, 2012).

Les expériences des pivots impliquent des conjonctures protectrices et des conjonctures fragilisantes qui induisent une certaine causalité entre ces différents facteurs et forment les couples tels que : perte-gain, isolement-interaction sociale, insécurité-sécurité, éclatement-intégrité, méfiance-confiance, rupture-continuité, infériorité-estime de soi comme l'illustre la figure 1. Ainsi, toute expérience pivot provoquée par une conjoncture fragilisante peut être modérée par une conjoncture protectrice connexe (Thibault, 2012, p.59).

L'expérience pivot de la perte est la plus courante chez les réfugiés. Dans la plupart des cas, cette perte est essentielle afin d'atteindre un gain potentiel à l'instar des réfugiés centrafricains fuyant les exactions des bandes armées pour se mettre en sécurité dans un camp des réfugiés au Tchad. Toutefois, pour des enfants réfugiés qui ont migré avec seulement une partie de leur famille (parfois même seuls), le gain immédiat peut s'avérer être tout simplement la sécurité. Les facteurs de fragilisations peuvent être contrebalancés par les de protection et réciproquement ce qui peut jouer de façon totalement différente sur le degré d'inclusion des enfants réfugiés aussi bien à l'école que dans la société. Pourtant l'école n'a aucun pouvoir sur la plupart des conjonctures de fragilisation dont les élèves réfugiés peuvent être victimes, elle a le pouvoir de mettre en œuvre des stratégies afin de limiter leur effet néfaste sur l'inclusion et la réussite scolaire de ces élèves (Bibeau et al, Thibault, 2012).

Bibeau et al. (1992) identifient 14 expériences pivots, sept de types protecteurs qui facilitent l'inclusion des élèves réfugiés et sept autres de types fragilisantes qui risquent de nuire aux chances d'inclusion des jeune réfugiés. Ces expériences sont reprises par Thibault (2012) comme suit.

3-1-3-1- Perte et gain

L'expérience de la perte est le pivot le plus fréquent chez les élèves réfugiés. Ils ont perdu des membres de la famille pendant le conflit qui a causé le déplacement. Ils ont perdu des amis, des voisins, des camarades et même des compagnons de route lors du déplacement vers la nouvelle terre d'accueil. Cette perception de perte peut être contrebalancée par celles de gain : nouvelle maison ; nouveaux amis, voisins, camarades, ... En outre, les familles immigrantes et réfugiées misent beaucoup sur l'éducation de leurs enfants. Ainsi, la possibilité de fréquenter représente un gain aussi bien pour les parents que pour leurs progénitures.

3-1-3-2- Isolement et interaction

Arrivé dans un nouveau pays est une importante cause d'isolement. Aussi, l'expérience pivot de l'isolement chez élèves réfugiés est facilement compréhensible. L'enfant arrive dans un environnement nouveau : nouveau cadre de vie, une école nouvelle, de nouvelles classes, de nouveaux camarades, amis et voisins. L'intégration dans ce cadre n'est pas toujours facile. Ainsi, l'élève réfugié va se sentir déboussoler. Mais cette situation peut se résorber par des situations d'interaction procurée par un dispositif inclusif performant. Les intégrations dans des groupes d'élèves, le travail en de groupe et la participation aux activités scolaires et extrascolaires sont des vecteurs d'intégration et surtout d'interaction. Cette dernière va permettre aux élèves réfugiés de pouvoir affronter les difficultés de la vie.

3-1-3-3- Insécurité et sécurité

Le fait d'arriver dans un nouveau pays peut mettre l'élève réfugié sans repère dans une position insécuritaire face à leur inclusion sociale et culturelle dans la société et surtout l'école qui l'accueille. Bon nombre d'élèves réfugiés peuvent être victime de harcèlement de leurs camarades. Or, cette expérience pivot d'insécurité peut être contrebalancée par l'intégration des groupes, des clubs et des équipes sportives. Aussi, l'élève se sent en sécurité, entouré par les autres, la force du nombre aidant.

3-1-3-4- Éclatement et intégrité

L'intégration au sein d'une nouvelle communauté induit un risque d'éclatement culturel en défaveur des réfugiés et des immigrants. La culture d'origine de ces derniers peut subir l'imposante prédominance de la culture d'accueil. Les élèves réfugiés présentent plus de vulnérabilité dans ce sens du fait leur souci d'appartenance et d'inclusion scolaire. L'éclatement de la culture d'origine peut également être ressenti à l'école par le fait que, bien qu'elle soit

prépondérante dans le cadre familial, elle peut être un facteur de réprimande ou d'exclusion à l'école. Les enseignants et les camarades peuvent manifester des attitudes négatives vis-à-vis de la culture des nouveaux arrivants. Dans le même ordre d'idée, le sentiment de favoritisme envers certains groupes culturels ou socioéconomiques à l'école peut être une source d'éclatement culturel. Le pivot protecteur d'intégrité dans ce cas peut être l'importance de la décentration et de l'égalité. C'est une condition indispensable à la mise sur pied du partenariat école-familles. Elle offre la possibilité de mettre la priorité sur les échanges égalitaires parents-enseignants bien qu'appartenant à des sphères socioéconomiques différentes et provenant d'horizons divers.

3-1-3-5- Méfiance et confiance

Un pivot de méfiance vis-à-vis de l'école peut s'installer au sein de la communauté de l'élève réfugié. En effet, les divergences entre les valeurs reçues de sa famille et celles de la nouvelle société d'accueil et qui sont véhiculés par l'école trouble son référent et lui-même du fait de son jeune âge. Age qui ne lui permet pas de comprendre les tenants et les aboutissants. Un sentiment de méfiance au sujet de l'école et tout ce qui l'entoure (valeurs, méthodes, intervenants,...) va germer et ralentir les chances d'inclusion et de succès à l'école des élèves réfugiés se trouvant dans cette situation. Fort heureusement, cet état de chose est contrebalancé par un pivot de protection qui est la confiance. Celle-ci est renforcée par la maîtrise de la langue d'origine. En effet, l'apprentissage de sa langue dans un tel contexte inhibe le sentiment de confiance. Les élèves réfugiés et leurs référents volent en manière de procédé une volonté de préservation et de perpétuation de la culture. Au-delà de l'élève et de sa famille c'est l'ensemble de la communauté des réfugiés qui va peu à peu taire sa méfiance pour une attitude de confiance envers la société accueillante.

3-1-3-6- Rupture et continuité

La rupture est l'un des pivots fragilisant les plus communs aux élèves réfugiés. Certains sont coupés de leur famille, de leurs amis, camarades et voisins. Il ya rupture avec sa communauté et sa culture. Cette rupture peut être vécue à des degrés différents, allant d'élevé à modéré. Afin d'apporter un contre poids à cette situation de rupture, des mesures liées à l'éducation inclusive sont prises. Celles-ci apportent une certaine continuité qui au sens de Bibeau et ses coauteurs un pivot de protection pour le jeune réfugié. Ce pivot positif est possible par la révision des programmes, des manuels et des méthodes d'évaluation. Cela a pour avantage d'amener les élèves réfugiés à se reconnaître dans celui qui leur est enseigné et qu'ils

étudiant. L'école dans ce cadre respecte et inclue les cultures de tous les élèves ce qui à pour conséquence l'allègement du sentiment de rupture et permet aux élèves réfugiés de s'ouvrir au monde et aux autres. Un exemple concret pour assurer la continuité est de mettre en lumière la langue d'origine de l'élève réfugié.

3-1-3-7- Infériorité et estime de soi

L'apprentissage de la langue du pays hôte est susceptible de valoriser l'élève réfugié puisque car celle-ci va permettre son intégration. En plus leur aisance linguistique concoure à apporter de l'aide à leurs parents. Mais si l'usage de cette langue est sujette aux contraintes et menaces le jeune réfugié développer un mécanisme de dépense mobilisé sous forme de retrait, d'agressivité et surtout s'il n'arrive pas à maîtriser cette langue, il va se sentir diminuer et par conséquent inférieur aux autres. Ce pivot infériorité peut aussi se révéler par les stéréotypes.

Ces derniers peuvent entraîner un refus de l'école ou l'échec scolaire s'attaquent à la santé mentale de l'enfant (Bibeau et al. 1992). La maîtrise de la langue officielle d'étude et l'absence de stéréotypes, développés dans une école inclusive font du bien à l'enfant réfugié. Ce sont les facteurs de protection vécue et une conjoncture protectrice pouvant amener l'apprenant réfugié à atteindre un haut niveau d'estime de soi.

La théorie des expériences pivots de Bigeau et al. (2012) nous permettent d'expliquer la situation des élève réfugiés qui vont être confrontés face à leur vécu et leur situation à des conjonctures fragilisantes : la perte, l'isolement, l'insécurité, l'éclatement, la méfiance, la rupture et le sentiment d'infériorité. Fort heureusement l'éducation inclusive va plutôt apporter à cette catégorie d'enfant des conjonctures de protection que sont : le gain, l'interaction sociale, la sécurité, l'intégrité, la confiance, la continuité et l'estime de soi. En outre, les expériences pivots mènent à une capacité de résilience soit de bien-être ou de mal-être (exclusion) de l'élève réfugié. En effet, les auteurs affirment que les réfugiés dès leur arrivée sont buttés à un certain nombre de contingences difficiles (conjonctures fragilisantes) qui sont dont les effets qui peuvent être annihilés par des expériences opposées. Un individu dans cette situation augmente sa capacité de résilience. Ainsi les conjonctures protectrices sont utiles pour comprendre la résilience. C'est pourquoi la présente étude va d'avantage s'appesantir sur les facteurs de protection à travers les aspects de l'éducation inclusive de Li et al. (2022). Lesquels sont : « valeurs et attitudes », « gestion et environnement » et « enseignement et instruction ». Nous avons rebaptisé « valeurs et attitudes » en *aspects attitudeaux*, « gestion et environnement » en *aspects environnementaux* et « enseignement et instruction » en *aspects éducatifs*. Ces

différentes dimensions sont sigillaires à celles de Rousseau et al. (2013) qui les présente telles que les caractéristiques l'éducation inclusive. Il s'agit des caractéristiques organisationnelles, des caractéristiques pédagogiques, des caractéristiques sociales et des caractéristiques attitudinales. Ceux-ci nous permettent de mieux comprendre les aspects de l'école inclusive.

Les aspects attitudinaux : ils correspondent aux caractéristiques attitudinales. Il s'agit de l'attitude des uns et des autres dans une école inclusive. En effet, mélangés des sans handicap avec leurs congénères en situation d'handicap comme cela est fait en éducation inclusive n'est pas chose aisé et accepté de prime abord par tous. Ainsi, l'une des premières missions de l'éducation inclusive est le changement d'attitude. Autrement dit résorber toute forme d'attitude négative et implanter une attitude plutôt positive chez tous les membres du personnel scolaire voir de toute la communauté éducative. Les attitudes positives apparaissent comme une condition essentielle à l'éducation inclusive (Rousseau et al., 2013). Par exemple un élève réfugié va se sentir à l'aise dans une école où ses camarades et se enseignants ont une attitude normale envers lui, le considérant out comme tous les autres élèves.

Les aspects environnementaux : ils peuvent être expliqués par les caractéristiques organisationnelles et sociales. Selon Rousseau et al. (2013) la structure organisation est un aspect important de l'éducation inclusive. Cette structuration comporte trois éléments : l'accès universel de l'école publique ; le leadership pédagogique exercé par la direction de l'école ; et l'accessibilité aux ressources matérielles et humaines.

Premièrement l'école inclusive a pour particularité de recevoir les élèves d'origine divers, avec ou sans handicap. Cela constitue une caractéristique organisationnelle de l'éducation inclusive. Celle-ci se manifeste aussi par l'accessibilité de tous les élèves à l'infrastructure scolaire (Armstrong, 2006 ; Mitchell, 2008 ; Rousseau et al., 2013 ; Vienneau, 2002). Deuxièmement, la qualité du leadership du directeur de l'établissement est un facteur important de l'éducation inclusive. Ce leadership se manifeste par le soutien de toute initiative collaborative au sein de l'école ; de l'organisation et la planification des activités de formation continue, de la planification et l'évaluation des efforts, un soutien à la motivation ; des attentes élevées vis-à-vis des élèves et leurs enseignants et une flexibilité organisationnelle. Le leadership d'un responsable d'école en appelle à l'application des valeurs de justice sociale, la promotion de l'usage, des méthodes pédagogiques scientifiquement éprouvées metant en exergue les compétences et les savoirs des formateurs (Rousseau et al., 2013 ; Shepherd & Brody Hasazi, 2007). Troisièmement, l'école inclusive est tributaire de l'accessibilité des

ressources humaines et matérielles. Ces dernières sont indispensables en même temps aux élèves et à leurs enseignants (Mitchell, 2008). La coopération dans la classe entre les élèves est aussi un facteur d'inclusion scolaire. Tout comme le soutien, support et formation continue (Loreman et al., 2005 ; Rousseau et al., 2013).

L'aspect sociétal est aussi important dans une école inclusive. Plus précisément, nous savons que l'école est un sous système de la société où se déroulent des interactions. Ces dernières sont des relations sociales donc la qualité est fortement importante en éducation inclusive. Dans ce cadre, chaque élève participe à la vie sociale de sa classe et de son établissement scolaire. Cela favorise non seulement l'intégration, mais aussi l'inclusion scolaire. Cette façon de prendre part a pour socle la reconnaissance et la valorisation de l'unicité de chaque élève, la mise en œuvre des conditions de respect et la favorisation de l'acceptation de la différence (Rousseau et al., 2013).

Les aspects éducatifs : ils sont semblables aux caractéristiques pédagogiques. La pédagogie a un rôle important dans l'école inclusive. Selon Rouse et Florian (1996), la qualité de l'enseignement est capitale dans une étude où l'on pratique efficacement l'inclusion scolaire. Aussi, l'éducation inclusive renferme différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par l'application des stratégies d'enseignement et d'évaluation variés. L'une de ces stratégies est la différenciation pédagogique qui vise à soutenir la progression de tous les élèves en appliquant des situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées qui prennent en compte les besoins individuels (Rousseau et al., 2013). Dès que la différenciation pédagogique devient insuffisante l'éducateur peut faire usage d'accommodations ou de modifications. Selon Paré et Trépanier (2010) l'accommodation et la modification sont des pratiques d'individualisation des apprentissages employées avec les élèves handicapés ou ceux ayant d'énormes difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Rousseau et al., 2013).

Concrètement l'accommodation ne modifie pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme. Aussi elle vise à assurer l'accessibilité aux apprentissages en répondant aux exigences du programme. L'exemple d'accommodation serait pour un élève éprouvant des difficultés à lire serait l'usage de la technologie d'aide à lecture. Pour ce qui est de la modification, elle est mise en exergue quand la différenciation pédagogique et l'accommodation ne permettent plus à l'élève de progresser. Elle apparaît comme une modification du programme ou des contenus. Par exemple lors d'une production d'écrits, la

réduction de la quantité de mots à produire est une forme de modification. Autrement dit, c'est une modification du programme ou des contenus d'apprentissage (Rousseau et al., 2013). En outre, l'apprentissage coopératif est un autre aspect facteur d'inclusion scolaire.

3-2- Métathéorie de la résilience

La résilience est une adaptation positive face à l'adversité (Fleming & Ledogar, 2008). Elle est couramment assimilée à la capacité qu'a un individu à s'adapter face aux conditions difficiles. Elle a fait l'objet de nombreuses études dans divers domaines. D'après Michallet (2009), elle est étudiée par les psychologues, les neuropsychologues, les psychiatres, les médecins et les psychanalystes, les anthropologues, les sociologues, les professionnels de la réadaptation, les économistes, les politiciens, les ingénieurs, les écologistes, De nombreuses conceptions théoriques ont vu le jour et permettent de lever un pan de voile de cette notion. Au nombre desquelles nous citons la métathéorie de la résilience énoncée par Richardson (2002). Cette conceptualisation théorique renferme plusieurs éléments : l'explication des vagues d'enquêtes ayant contribué à l'élaboration de cette métathéorie, le modèle de résilience et la théorie de la résilience.

3-2-1- Elaboration de la métathéorie de la résilience : les vagues d'enquêtes

En vue d'expliquer la théorie de la résilience énoncée par Richardson et al (1990), Richardson (2002) propose trois vagues d'enquêtes sur la résilience (Landress, et al. 2017). Ces enquêtes cherchent à définir un cadre de travail au professionnel aidant afin de faciliter la guérison et la réadaptation des patients. Les trois vagues d'enquêtes fournissent des éléments importants pour aider les patients à optimiser leur santé et à accéder aux qualités résilientes (Richardson 2011).

D'après Richardson (2002) la première vague d'enquêtes sur la résilience était en réponse à la question : quelles caractéristiques distinguent les personnes qui prospéreront face aux facteurs de risque ou à l'adversité par opposition à celles qui succomberont à des comportements destructeurs ? L'auteur fait une revue de littérature des écrits sur la résilience. Pour Richardson, les études sur la résilience cherchaient à décrire les qualités que l'on doit posséder afin de faire face à l'adversité (Landress, et al. 2017). De ces études il en ressort que les individus possèdent des caractéristiques les aidant à surmonter l'adversité. Ces caractéristiques résilientes ont été qualifiées de facteurs de protection ou d'atouts développementaux dans la littérature sur la résilience. Les facteurs de résilience relevés dans ce cas sont le tempérament facile, le fait d'être une femme, un climat scolaire positif, la

maîtrise de soi, l'auto-efficacité, les capacités de planification et une relation chaleureuse, proche et personnelle avec un adulte, l'efficacité (travail, jeu et amour), des attentes élevées, une attitude positive, l'estime de soi, le locus de contrôle interne, l'autodiscipline, de bonnes compétences en résolution des problèmes, des capacités de pensée critique et l'humour (Richardson, 2011).

Cette première vague décrit les caractéristiques résilientes qui aident à rebondir face à l'adversité. (Landress, et al. 2017). Celles-ci sont externes et internes à l'individu résilient. Celles extérieures sont le soutien (famille, adultes, quartiers et écoles), le sentiment d'autonomisation (valorisation), la connaissance de ses limites, les attentes et l'utilisation constructive du temps. Les caractéristiques internes concernent l'engagement scolaire (motivation à la réussite), les valeurs positives (attention, honnêteté, responsabilité et intégrité), les compétences sociales et l'identité positive (estime de soi, sens du but et contrôle interne).

La question : comment les qualités résilientes sont-elles acquises ? C'est la préoccupation dont la deuxième vague d'enquête essaye de répondre selon Richardson. Cette vague examine les processus par lesquels les gens acquièrent ces caractéristiques résilientes. Elle décrit le processus de résilience consistant à présenter comment l'individu affronte les défis et comment il arrive à s'en sortir avec des facteurs de protection améliorés. (Landress, et al. 2017). Le travail de Richardson (2002) a consisté principalement à apporter plus de détails au modèle de résilience de Richardson, et al. (1990).

La troisième vague constitue la résilience innée. Celle-ci sert à identifier les motivations et les expériences d'une personne qui met en branle un caractère résilient (Landress, et al. 2017). Richardson (2002) se fonde sur ses travaux et présente cette troisième vague comme une approche qui traite la résilience tel un moteur interne de réalisation de soi. La résilience dans ce cadre est non pas la façon dont les personnes résilientes se comportent, pensent ou ressentent, ou quelles qualités, compétences ou ressources possèdent les personnes résilientes, mais plutôt ce qui pousse les gens à être résilients au premier abord. Il est nullement question de savoir si les individus veulent être résilients, mais cherche à savoir ce qui les pousse ou les motive à la résilience. (Meadows et al. n,d)

La question à laquelle la troisième vague d'enquêtes sur la résilience répondait d'après Richardson (2002) s'énonçait comme suit : quelle et où se trouve la source d'énergie ou la motivation pour la réintégration résiliente ? Cette troisième vague d'enquêtes a abouti au

concept de résilience. C'est à ce niveau que Richardson situe la théorie de la résilience

3-2-2- Modèle de la résilience

Le modèle de résilience de Richardson et al. (1990) réadapté par Richardson (2002) nous permet de comprendre les mécanismes qui concourent à l'aboutissement des comportements résilients. D'après ce modèle, les personnes à risque ou vulnérables sont décrites comme traversant les étapes de l'homéostasie biopsychospirituelle (Chan, 2021). Richardson postule que les individus sont génétiquement prédisposés avec des potentiels plus grands qui se manifestent généralement à travers l'esprit conscient. Le moyen d'accéder à ces potentiels passe par le processus de résilience perturbateur.

Le modèle de résilience représentée par la figure 2, indique que la résilience est un moyen par lequel les personnes, par l'action des perturbations planifiées ou en réaction à des événements de la vie, ont la latitude de choisir consciemment ou inconsciemment les résultats des perturbations. La réintégration résiliente renvoie au processus de réintégration ou d'adaptation qui est représentée par la croissance, la compréhension de soi, la connaissance et la force accrue des qualités résilientes. Selon Richardson, la résilience débute seulement lorsqu'une personne s'adapté aux situations que lui offrent la vie. L'état de corps et d'esprit adapté est ce qu'il appelle : homéostasie biopsychospirituelle ou zone de confort. C'est un moment où l'on s'est adapté physiquement, mentalement et spirituellement à un ensemble des circonstances, bonnes ou mauvaises (Richardson).

Dans le modèle, la résilience est un processus d'adaptation aux situations traumatisantes, à l'adversité, au changement et aux opportunités qui résultent en l'identification, le renforcement et l'enrichissement des facteurs de protection, qu'ils soient personnels ou environnementaux (Wald et al. 2006). Ces situations filtrées par les facteurs de protection du sujet ou de l'environnement, viennent perturber l'état d'homéostasie biopsychospirituelle de l'individu. Les événements stressants déstabilisent la personne en créant un déséquilibre qui rompt l'homéostasie biopsychosociale antérieure. Ladite rupture d'équilibre provoque alors la recherche d'une nouvelle adaptation qui pourra suivre des voies différentes, selon les personnes et leurs périodes de développement. Mais également suivant les combinaisons entre les facteurs de risque et les facteurs de protection dont elles disposent à ce moment de leur parcours de vie. (Anaut, 2015). Ainsi, tout individu vit dans un état relatif d'homéostasie. Lorsqu'une situation se présente et que celui-ci ne parvient plus à s'y adapter en utilisant ses facteurs de protection personnels et environnementaux, l'état d'équilibre est

perturbé au point où l'instabilité crée un effondrement des capacités d'adaptation (Hamelin & Jourdan-Ionescu, 2017).

Par de mécanismes d'apprentissage et d'adaptation, le sujet peut suivre quatre chemins possibles dans leur recherche d'un nouvel équilibre : une adaptation de façon dysfonctionnelle ; une adaptation avec des pertes au plan des facteurs de protection ; une adaptation avec retour à l'état d'homéostasie antérieur au déséquilibre ; une adaptation résiliente où les facteurs de protection sont renforcés (Richardson et al. 1990 ; Richardson, 2002). Un individu peut, s'adapter avec des pertes au plan des facteurs de protection, retrouver le même état d'homéostasie antérieur au déséquilibre ou atteindre une adaptation résiliente où les facteurs de protection sont renforcés (Hamelin & Jourdan-Ionescu, 2017). Autrement dit, selon le modèle un individu peut passer par des étapes intermédiaires, par exemple par une adaptation dysfonctionnelle, avant de trouver le chemin vers une adaptation résiliente (Anaut, 2015).

D'après les richardson (2002), la progression de la vie est une fonction de la réintégration résiliente répétée qui résulte des perturbations planifiées et réactives. La stagnation de la vie est une fonction d'accroche à l'homéostasie et d'acquisition des expériences passées plutôt que de grandir à partir d'elles. La digression de la vie est une réintégration chronique avec perte. Il résume le modèle de résilience en quelques points comme suit :

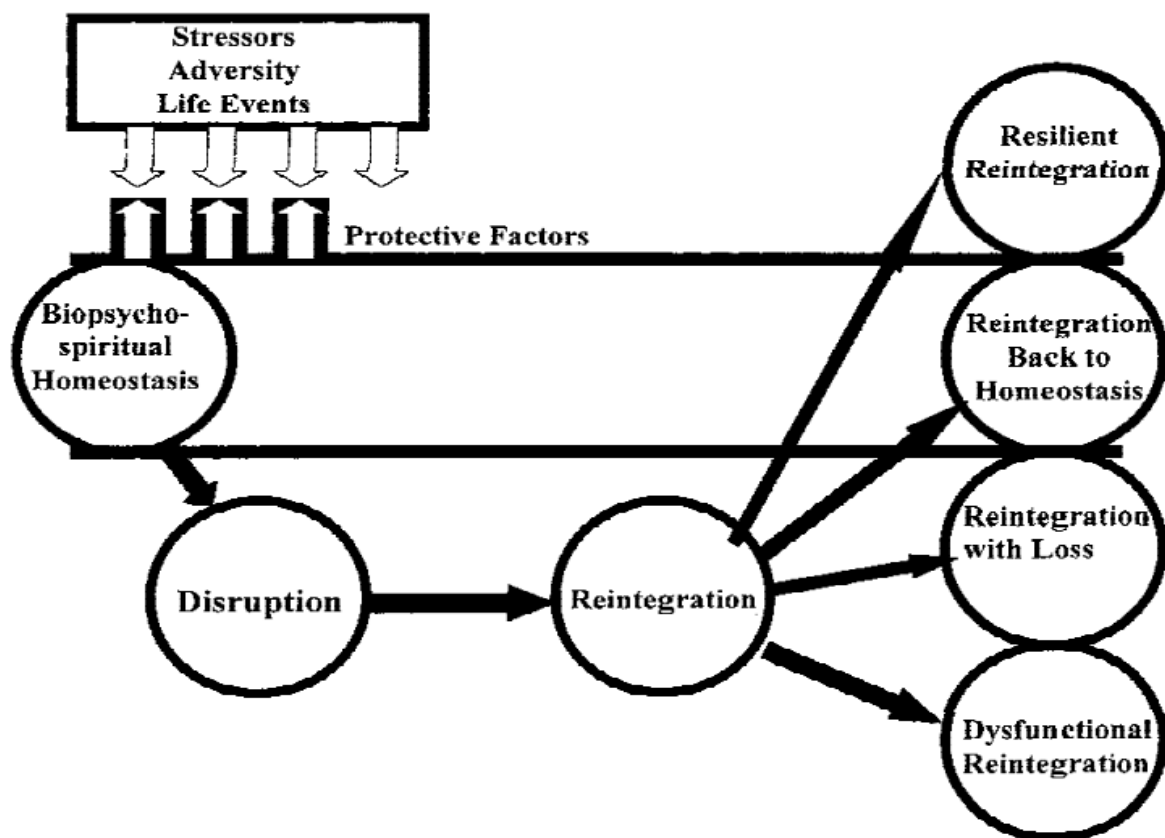
- Le modèle linéaire simpliste ne reflète qu'un seul événement en ce qui concerne un rôle, une relation ou une expérience particulière. Il existe de multiples opportunités de croissance continue, perturbatrices et ré-intégratives qui peuvent se produire simultanément ;
- Pour de nouvelles informations mineures, le processus de résilience peut se dérouler en quelques secondes, et deux ans pour s'adapter aux événements traumatisants ;
- A l'absence de réintégration résiliente à la suite des perturbations, les impulsions de la vie continueront de se perturber du fait de la non-acquisition des qualités résilientes par le sujet
- Le processus de résilience s'applique à divers entités (individus, couples, familles, écoles, communautés et autres groupes) ;
- La réintégration résiliente peut être reportée. Par exemple, certaines personnes peuvent subir des événements perturbateurs (la maltraitance dans l'enfance) et se réintégrer avec une perte (en colère et méfiante) ; et des années plus tard être perturbées par une thérapie et se réintégrer de manière résiliente en utilisant les

capacités d'adaptation des adultes ;

- La perturbation est primordiale pour accéder aux composants de la résilience innée parce que l'homéostasie biopsychospirituelle ne demande aucune amélioration et croissance.
- La valeur de la thérapie et de l'éducation est que les individus peuvent visuellement reconnaître qu'ils ont le choix de grandir, de récupérer ou de perdre face aux perturbations.

Figure 2:

Modèle de résilience



Note. Métathéorie de la résilience adaptée d'après Richardson, G. E. (2002). *The Metatheory of Resilience and Resiliency*, par Richardson, G. E. (2002). *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307–321.

Hamelin et Jourdan-Ionescu (2017) affirment que le modèle de résilience (Richardson et al. 1990 ; Richardson, 2002) présente des avantages. Dans un premier plan, il propose que le déséquilibre de l'état d'homéostasie soit propre à chacun, selon l'interaction entre les facteurs de protection et les événements de stress auxquels le sujet est confronté. Ainsi, il n'est plus

question d'identifier des situations ou des types de traumatismes qui peuvent créer un déséquilibre. Il relève plutôt que tout individu possède des capacités d'adaptation qui lui sont propres. Celles-ci varient d'un individu à l'autre lorsque celui-ci est confronté aux événements stressants négatifs ou positifs. Dans un autre plan, le modèle de résilience permet d'étudier des facteurs de protection personnels et environnementaux qui favorisent l'émergence d'une réintégration résiliente. Les caractéristiques personnelles et environnementales associées à la résilience peuvent être entre autres : des traits de caractère, de personnalité, de soutien social ou de qualité des relations interpersonnelles. Ils aident à la conception des échelles de résilience.

3-2-3- Théorie de la résilience

La réintégration résiliente nécessite une énergie accrue pour se développer, et la source de l'énergie, selon la théorie de la résilience, est une source spirituelle ou une résilience innée (Richardson, 2002). Le paradigme commun qui en découle est que les humains et d'autres êtres vivants, ont de l'énergie ou de la résilience. La théorie de la résilience indique qu'il y a une force en chacun qui les pousse à rechercher la réalisation de soi, l'altruisme, la sagesse et l'harmonie avec une source spirituelle de force. Cette force est la résilience. Elle peut prendre diverses dénominations selon la discipline.

Les questions qui ont mené à la troisième vague d'enquêtes sur la résilience étaient : quelle et où se trouve la source d'énergie ou la motivation pour se réintégrer de manière résiliente ?

En tentant d'apporter une réponse à cette interrogation les enquêteurs se rendent compte que la troisième vague est vraiment la vague la plus ancienne et que les réponses ont des fondements séculaires. Les postulats à l'appui de la théorie de la résilience sont décrits ci-après. La force de contrôle ou d'entraînement vers l'auto-actualisation est contenue dans divers disciplines (Richardson, 2002).

Selon cette théorie, la résilience est innée. Elle permet l'identification des motivations et les expériences d'un individu qui le poussent à être résilient (Landress et al. 2017). Il s'agit des caractéristiques de la résilience. La résilience est présentée comme un moteur interne de réalisation de soi. Il ne s'agit pas de la façon dont un individu résilient se comporte, pense ou ce qu'il ressent. Il ne s'agit non plus des qualités, des compétences ou des ressources qu'il possède, mais il est plutôt question de ce qui va pousser quelqu'un à être résilient Meadows et al. (n,d). Tous les individus ont ces forces résilientes et l'énergie produite par celles-ci peut être

utilisée pour progresser dans le processus de résilience (Richardson 2011).

Ces forces résilientes sont aussi caractéristiques de la résilience ou des qualités résilientes et peuvent être acquises de façon intrinsèque et extrinsèque. Celles acquises extrinsèquement sont constituées du soutien social et des ressources disponibles à la maison, à l'école, dans la communauté et dans les groupes de pairs. Les qualités intrinsèquement sont entre autres la coopération, la communication, l'empathie, l'efficacité dans la résolution des problèmes, des objectifs clairs, l'efficacité personnelle et la confiance en soi (Chan, 2021).

Notre travail s'appuie sur la troisième vague par l'outil mobilisé pour notre enquête sur le terrain : l'adaptation de Tu et Zang, 2007 de l'échelle de résilience CD-Risc de Connor-Davidson donc les items visent à évaluer les caractéristiques associées à la résilience. En dehors du contrôle, de l'engagement et de la résistance de l'échelle CD-RISC, il existe d'autres caractéristiques de la résistance. Elles sont : le sentiment d'efficacité personnelle, les expériences antérieures de succès, le soutien social, l'estime de soi, la présence des relations stables, la faculté d'agir et de s'adapter au changement (Hébert & Parent, 2018) ; la ténacité, la force et l'optimisme (Tu et Zang, 2007).

La première partie de cette étude constitue son cadre théorique. Elle est constituée de trois chapitres : le premier chapitre, le deuxième chapitre et le troisième chapitre. Dans le chapitre premier intitulé Problématique, nous sommes partis des chiffres de l'exclusion sociale des élèves réfugiés pour poser le problème de cette étude. Outre le problème, nous avons précisé les questions, les hypothèses, les objectifs, l'intérêt et la délimitation de l'étude. Par la suite, dans le chapitre deuxième intitulé Revue de la littérature, nous avons présenté une recension d'écrits sur l'éducation inclusive et la résilience des élèves réfugiés. Enfin, dans le chapitre troisième intitulé Approches théoriques, nous avons présenté la théorie des expériences pivots et la métathéorie de la résilience. Dans la partie qui suit, partie intitulée « Cadre opératoire », nous présenteront des éléments méthodologiques, les résultats et la discussion des résultats de cette recherche.

DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

Cette seconde partie porte sur les aspects méthodologiques de notre travail. Dans celle-ci, la réflexion est organisée autour de trois chapitres. D'abord le chapitre quatrième est consacré au choix, l'élaboration et la validation des procédures méthodologiques que nous avons utilisées dans cette recherche. Ensuite, le chapitre cinquième s'intéresse à la présentation des données et l'analyse des résultats. Enfin, le chapitre sixième se concentre sur la synthèse et la discussion des résultats.

CHAPITRE QUATRIEME : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous présentons les procédures méthodologiques qui ont permis de collecter et d'analyser les données de notre étude. Nous présentons le site de l'étude, les participants, les différentes variables, le plan de l'étude, les hypothèses et la collecte des données (choix de l'instrument de collecte des données, son élaboration, son pré-test, sa validation et sa passation).

4-1- Site de l'étude

Notre recherche a été menée au Tchad, dans le camp d'Amboko. Ce camp est situé près de la ville de Goré. Goré en langue kaba (gôrè), qui vient du mot gor et signifie grande jarre ou grand vase, est le chef-lieu de Département de la Nya Pendé. C'est l'un des 06 Départements qui composent la région du Logone Orientale, au Sud du Tchad. Cette zone est limitrophe de la République centrafricaine (RCA), qui est située à 7.9156° de latitude nord et 16.633° de longitude ouest. Il est divisé en 4 sous-préfectures : Goré, Donia, Yamodo, Békan. Nous avons choisi le camp d'Amboko de Goré, car c'est l'un des camps qui accueillent des centrafricains ayant fui l'insécurité et les violences des groupes rebelles dans le nord de la République centrafricaine. Plus précisément, on retrouve dans ce camp des élèves réfugiés.

4-1- 1- Présentation de l'école des réfugiés du camp d'Amboko

L'École des réfugiés du camp d'Amboko a été créée en 2003. Elle compte 20 salles des classes et 20 maîtres. Elle est fréquentée par les enfants issus de plusieurs ethnies (Kaya, mbaya, peul, arabe, mbye). Ils sont de nationalité tchadienne et centrafricaine. Pour l'année académique 2023-2024 l'école est fréquentée par 1427 élèves, soit 717 filles et 710 garçons. Cette école se trouve dans le camp d'Amboko situé dans le Département de Nya Pendé, à 7 km de Goré, dans le Sud du Tchad. Étendu sur une superficie d'environ 174 hectares, le camp a une capacité maximum de 27.000 personnes. Cependant, il héberge environ 14.738 réfugiés.

4-2- Participants de l'étude

Notre recherche a été menée auprès des élèves réfugiés du camp des réfugiés d'Amboko en République tchadienne, notamment au cours moyen 1^e année (CM1) et cours moyen 2^e année (CM2). Pour sélectionner les participants, nous avons recouru à la technique d'échantillonnage

par choix raisonné. Cette technique de sélection nous a permis d'atteindre notre objectif de recherche, car il nous a permis d'avoir des données auprès des participants disponibles ayant consenti à participer à notre étude. La raison de ce choix est la suivante : nous ne voulions pas perturber le déroulement des cours avec un échantillonnage aléatoire systématique. Nous les avons sélectionnés à partir d'un certain nombre des critères d'inclusion et d'exclusion.

Les critères d'inclusion sont les suivants : être étudiant ou élève réfugiés du camp d'Amboko ; être inscrit dans les classes CM1 ou CM2. La définition des critères d'inclusion a induit ceux d'exclusion, lesquels sont : être étudiant ou élève réfugié du camp d'Amboko et être inscrit dans une classe autre que le CM1 et le CM2. Nous avons administré un questionnaire à 130 élèves réfugiés du camp d'Amboko. Après dépouillement, 101 participants remplissant nos critères d'inclusion ont été retenus. En nous appuyant sur des modèles théoriques, les variables de cette étude seront présentées et opérationnalisées dans la section suivante.

4-3- Variables de l'étude

L'objectif de ce travail est d'étudier la relation entre l'éducation inclusive et la résilience. Aussi, notre recherche a été bâtie autour de deux variables à savoir : une variable indépendante qui est ici l'inclusion scolaire et une variable dépendante qui est la résilience.

4-3-1- Variable indépendante (VI)

Dans cette recherche nous utilisons une variable indépendante qui est l'inclusion scolaire. En référence à Li et al. (2022) elle est opérationnalisée de la manière suivante : la première dimension renvoie aux aspects attitudeaux, la deuxième dimension renvoie aux aspects environnementaux et la troisième dimension se réfère aux aspects éducatifs.

4-3-1-1- Aspects attitudeaux

Ils correspondent aux caractéristiques attitudeales. Il s'agit de l'attitude des uns et des autres dans une école inclusive. En effet, mélanger des sans handicap avec leurs congénères en situation de handicap comme cela est fait en éducation inclusive n'est pas chose aisée et acceptée de prime abord par tous. Ainsi, l'une des premières missions de l'éducation inclusive est le changement d'attitude. Autrement dit résorber toute forme d'attitude négative et implanter une attitude plutôt positive chez tous les membres du personnel scolaire, voire de toute la communauté éducative. Les attitudes positives apparaissent comme une condition essentielle à l'éducation inclusive (Rousseau et al., 2013). Par exemple, un élève réfugié va se sentir à l'aise

dans une école où ses camarades et ses enseignants se comportent normalement envers lui, le considérant comme tous les autres élèves.

4-3-1-2- Aspects environnementaux

Ils peuvent être expliqués par les caractéristiques organisationnelles et sociales. Selon Rousseau et al. (2013) la structure organisationnelle est un aspect important de l'éducation inclusive. Cette structuration comporte trois éléments : l'accès universel à l'école publique ; le leadership pédagogique exercé par la direction de l'école; et l'accessibilité aux ressources matérielles et humaines.

Premièrement l'école inclusive a pour particularité de recevoir les élèves d'origines diverses, avec ou sans handicap. Cela constitue une caractéristique organisationnelle de l'éducation inclusive. Celle-ci se manifeste aussi par l'accessibilité de tous les élèves à l'infrastructure scolaire (Armstrong, 2006 ; Mitchell, 2008 ; Rousseau et al., 2013 ; Vienneau, 2002). Deuxièmement, la qualité du leadership du directeur de l'établissement est un facteur important de l'éducation inclusive. Ce leadership se manifeste par le soutien de toute initiative collaborative au sein de l'école ; de l'organisation et la planification des activités de formation continue, de la planification et l'évaluation des efforts. Il s'impose un soutien à la motivation ; des attentes élevées vis-à-vis des élèves et de leurs enseignants ou une flexibilité organisationnelle. Le leadership d'un responsable d'école en appelle à l'application des valeurs de justice sociale. Il faut faire la promotion de l'usage des méthodes pédagogiques scientifiquement éprouvées, qui mettent en exergue les compétences et les savoirs des formateurs (Rousseau et al., 2013 ; Shepherd & Brody Hasazi, 2007). Troisièmement, l'école inclusive est tributaire de l'accessibilité aux ressources humaines et matérielles. Ces dernières sont indispensables en même temps aux élèves et à leurs enseignants (Mitchell, 2008). La coopération dans la classe entre les élèves est aussi un facteur d'inclusion scolaire. Tout comme le soutien, support et formation continue (Loreman et al., 2005 ; Rousseau et al., 2013).

L'aspect sociétal est aussi important dans une école inclusive. Plus précisément, nous savons que l'école est un sous système de la société où se déroulent des interactions. Ces dernières sont des relations sociales dont la qualité est fortement importante en éducation inclusive. Dans ce cadre, chaque élève participe à la vie sociale de sa classe et de son établissement scolaire. Cela favorise non seulement l'intégration, mais aussi l'inclusion scolaire. Cette façon de prendre part à la vie de groupe a pour socle la reconnaissance et la

valorisation de l'unicité de chaque élève, la mise en œuvre des conditions de respect et l'acceptation de la différence (Rousseau et al., 2013).

4-3-1-3- Aspects éducatifs

Ils sont semblables aux caractéristiques pédagogiques. La pédagogie a un rôle important dans l'école inclusive. Selon Rouse et Florian (1996), la qualité de l'enseignement est capitale dans une école où l'on pratique efficacement l'inclusion scolaire. Aussi, l'éducation inclusive renferme de différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par l'application des stratégies d'enseignement et d'évaluation variés. L'une de ses stratégies est la différenciation pédagogique qui vise à soutenir la progression de tous les élèves en appliquant des situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées qui prennent en compte les besoins individuels (Rousseau et al., 2013). Dès que la différenciation pédagogique devient insuffisante l'éducateur peut faire usage d'accommodations ou de modifications. Selon Paré et Trépanier (2010) l'accommodation et la modification sont des pratiques d'individualisation des apprentissages employées avec les élèves handicapés ou ceux ayant d'énormes difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Rousseau et al., 2013).

Concrètement l'accommodation ne modifie pas le niveau de complexité d'une tâche ou du programme. Elle vise à assurer l'accessibilité aux apprentissages en répondant aux exigences du programme. L'exemple d'accommodation serait pour un élève éprouvant des difficultés à lire, l'usage de la technologie d'aide à la lecture. Pour ce qui est de la modification, elle est mise en exergue quand la différenciation pédagogique et l'accommodation ne permettent plus à l'élève de progresser. Elle apparaît comme une modification du programme ou des contenus. Par exemple lors d'une production d'écrits, la réduction de la quantité de mots à produire est une forme de modification. Autrement dit, c'est une modification du programme ou des contenus d'apprentissage (Rousseau et al., 2013). En outre, l'apprentissage coopératif est un autre aspect facteur d'inclusion scolaire.

4-3-2- Variable dépendante (VD)

La variable dépendante de notre étude est la résilience. Elle est opérationnalisée de la manière suivante: ténacité, force et optimisme (Yu & Zhang, 2007).

4-3-2-1- Ténacité

La ténacité selon Trépanier (1999) renvoie à la transformation des situations stressantes et difficiles en fonction de ses propres préférences. Elle induit une décision et une volonté d'agir

face à une difficulté en évaluant positivement les possibilités de reprendre le dessus (Backman & Dixon, 1992). La ténacité est l'intégration consciencieuse des comportements de contrôle, de définition d'objectifs et de prise de décision pour faire face à l'adversité (Yu et Zhang, 2007). La ténacité renvoie à l'esprit de résilience, de courage et de détermination. Elle permet de distinguer ceux qui continuent d'avancer de ceux qui abandonnent (FasterCapital, 2024). C'est un mot qui résume l'esprit de résilience, de courage et de détermination. Face à l'adversité, la ténacité est ce qui sépare ceux qui abandonnent de ceux qui continuent d'avancer. C'est la qualité d'être déterminé et persistant, quelle que soit l'adversité. On peut aussi dire qu'il s'agit de la capacité de continuer quand les choses deviennent difficiles et de ne jamais abandonner ses efforts. Cette qualité revient à un homme qui persévère, même lorsque les chances ne sont pas de son côté. Il a alors la volonté et le temps nécessaire pour atteindre ses objectifs, quelle que soient les difficultés (Faster Capital, 2024).

4-3-2-2- Force

La force est ce qui permet de rebondir après avoir vécu une situation difficile (Yu & Zhang, 2007). Telle est la caractéristique d'une personne avec des traits positifs reflétant les pensées, les sentiments et les comportements (Gay-des-Combes, 2018 ; Park et al., 2004). Simard (2023) présente la force comme un mécanisme, un processus ou un ensemble d'ingrédients psychologiques qui incitent les valeurs à se matérialiser. L'auteur continue en avançant qu'une force doit contribuer de différentes façons à l'épanouissement vers une bonne vie. Elle doit être valorisée en elle-même, malgré l'absence des résultats bénéfiques évidents. Une force qui se manifeste chez quelqu'un ne doit pas amener les autres personnes à se sentir diminuées. Une force a une sorte d'opposé négatif. Une force doit se manifester dans le comportement d'un individu d'une façon telle qu'elle puisse être évaluée. Une force doit pouvoir se distinguer des autres forces et ne peut se retrouver qu'en partie à travers les autres. Une force doit être valorisée par les sociétés, qui chercheront à la cultiver (Simard, 2023, p.41).

4-3-2-3- Optimisme

Yu et Zhang (2007) l'optimisme est un aspect important de la résilience. L'optimisme est une variable de personnalité commune à tous les individus, mais la possèdent à des degrés divers Martin-Krumm (2012). Il s'agit de l'attitude positive d'un individu et son espoir de surmonter les situations difficiles Asantea et Meyer-Weitz (2014). Pour Carver et Scheier (2001), l'optimisme est la qualité d'une personne qui s'attend à vivre des expériences positives dans le futur. C'est une variable cognitive qui induit une confiance générale à sa capacité à

atteindre des résultats positifs (Carver & Scheier, 2001 ; Martin-Krumm et al., 2020). Lors d’une situation stressante, une personne optimiste met en branle un raisonnement et des actions qui lui permettent d’y faire face. Il semble développer des mécanismes de coping indispensables qui lui aide à surmonter les difficultés de manière efficace Martin-Krumm et al. (2020). D’après Farnier (2020) l’optimisme est la tendance à anticiper sur l’atteinte des résultats positifs dans le futur. Il s’imagine plus facilement gérer les situations difficiles. L’optimisme peut être un facteur de protection lorsqu’un individu rencontre des difficultés dans sa vie (Scheier & Carver, 1985).

4-4- Plan de recherche

Dans cette section nous présentons le plan de recherche qui est contenu dans le tableau 1.

Tableau 1:

Plan de recherche

VD		Résilience																							
		Ténacité											FORCE (FOR)						Optimisme (OPT)						
VI		TEN1	TEN2	TEN3	TEN4	TEN5	TEN6	TEN7	TEN8	TEN9	TEN1	TEN1	TEN1	FOR1	FOR2	FOR3	FOR4	FOR5	FOR6	FOR7	FOR8	OPT1	OPT2	OPT3	
		Education inclusive	Aspects attitudinaux (ATT)	AT T1																					
	AT T2																								
	AT T3																								
	AT T4																								
	AT T5																								

	AT T6																			
Aspects environnementaux (AEN)	AE N1																			
	AE N2																			
	AE N3																			
	AE N4																			
	AE N5																			
	AE N6																			
	AE N7																			
	AE N8																			
	Aspects éducatifs (AED)	AE D1																		
AE D2																				
AE D3																				
AE D4																				

AE D5																				
AE D6																				
AE D7																				
AE D8																				
AE D9																				
AE D10																				
AE D11																				
AE D12																				
AE D13																				
AE D14																				

ATT : *Aspects attitudeaux* ; AEN : *Aspects environnementaux* ; AED : *Aspects éducatifs* ;
TEN : *Ténacité* ; FOR : *Force* ; OPT : *Optimisme*.

L'objectif du tableau 1 est de mettre en évidence les différents croisements entre chacune des dimensions de la VI et chacune des dimensions de la VD. Ces différents croisements que permettent de formuler les hypothèses spécifiques.

4-5- Hypothèses de l'étude

Le tableau montre premièrement l'opérationnalisation de la variable dépendance (Résilience) en 3 dimensions (ténacité, force et optimisation) et la variable indépendante (Education inclusive) en 3 modalités (aspects attitudeux, aspects environnementaux et aspects éducatifs). Deuxièmement, il fait voir comment les croisements ont été élaborés pour formuler les hypothèses. Cela nous permet de formuler une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

4-5-1- Hypothèse générale (HG)

L'hypothèse générale de cette étude découle logiquement de tout ce qui précède. Elle est énoncée comme suit : l'éducation inclusive favorise la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette hypothèse a été subdivisée en 3 hypothèses spécifiques.

4-5-2- Hypothèses spécifiques (HS)

En nous inspirant des trois modalités de l'éducation inclusive (Aspects attitudeux, aspects environnementaux, aspects éducatifs) nous avons formulé les hypothèses spécifiques. Ces dernières sont les suivantes :

- **La première hypothèse spécifique (HS1) :** les aspects attitudeux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad
- **La deuxième hypothèse spécifique (HS2) :** les aspects éducatifs favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.
- **La troisième hypothèse spécifique (HS3) :** les aspects environnementaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.

Nous allons résumer dans le tableau 2 les questions, hypothèses, objectifs de notre étude

Tableau 2:

Récapitulatif des questions (principale et spécifiques), des hypothèses (générale et spécifiques) et des objectifs (général et spécifiques) de l'étude

Question principale de recherche	Hypothèse générale	Objectif général	Questions spécifiques	Hypothèses spécifiques	Objectifs spécifiques
Comment l'éducation inclusive favorise-t-elle la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?	L'éducation inclusive favorise la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.	Etudier le lien entre l'inclusion sociale et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.	<i>QS1</i> : les aspects attitudinaux favorisent-t-ils la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?	<i>HS1</i> : les aspects attitudinaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.	OS1 : étudier le lien entre les aspects attitudinaux et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.
			<i>QS2</i> : les aspects environnementaux favorisent-t-ils la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?	<i>HS2</i> : les aspects environnementaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.	OS2 : étudier le lien entre les aspects environnementaux et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp

Question principale de recherche	Hypothèse générale	Objectif général	Questions spécifiques	Hypothèses spécifiques	Objectifs spécifiques
			<p><i>QS3</i> : les aspects éducatifs favorisent-t-ils la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ?</p>	<p><i>HS3</i> : les aspects éducatifs favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.</p>	<p>d'Amboko de Goré au Tchad.</p> <p>OS3: étudier le lien entre les aspects éducatifs et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad.</p>

Après avoir présenté le site de l'étude (Camp des réfugiés d'Amboko au Tchad), nous nous occupons des participants (les élèves réfugiés) recrutés à partir de la technique d'échantillonnage par choix raisonné et des variables (variable indépendante: éducation inclusive). Cette dernière comprend trois modalités : des aspects attitudeaux, des aspects environnementaux et des aspects éducatifs. La variable dépendante, c'est la résilience. Cette dernière comprend également trois modalités : la ténacité, la force et l'optimisme. La formulation des hypothèses intègre les deux variables. C'est pourquoi l'hypothèse de recherche est formulée, avec trois hypothèses spécifiques. Il convient d'aborder dans la section qui suit la collecte de données.

4-6- Collecte des données

Dans cette rubrique, il est question de présenter les procédures utilisées pour collecter les données ; notamment le choix et la justification de l'instrument de collecte des données, son élaboration, son pré-test, sa validation et sa passation.

4-6-1- Choix et justification de l'instrument de collecte des données

L'usage du questionnaire dans cette étude n'est pas anodin. Le questionnaire a de nombreux avantages. Il est recommandé pour les enquêtes sur un grand nombre d'individus et offre un degré d'objectivité élevé (Abdou, 2015). Il garantit l'anonymat des participants, son administration est rapide. Il fournit un accès quasi immédiat aux calculs. Il offre la possibilité d'aborder plusieurs aspects à la fois et le traitement facile des informations recueillies (Delhomme & Meyer, 2003). En référence à notre objectif de recherche qui est d'étudier le lien entre l'éducation inclusive et la résilience, le questionnaire est l'outil que nous avons choisi d'utiliser pour collecter les données de la présente étude. Son élaboration s'est faite suivant un certain nombre d'étapes.

4-6-2- Elaboration du questionnaire

Dans cette recherche, le questionnaire a été élaboré dans le but de recueillir des informations auprès des élèves réfugiés afin d'étudier le lien entre l'éducation inclusive et la résilience. Celui-ci comprend deux échelles la première est l'échelle de mesure de l'inclusion sociale. Elle est tirée de (Li et al. 2022) ; la seconde est l'échelle de mesure de la résilience mis au point par Yu et Zhang (2007). Ces derniers ont adapté l'échelle *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)* développé par Connor et Davidson (2003). Ces deux échelles en langue anglaise ont été traduites selon les recommandations (Vellerand & Hess, 2000 ; Courtois et al., 2015). En référence à ces auteurs, d'abord les échelles ont été traduites en français par un expert en traduction. Puis, ces versions françaises ont été présentées à un expert ne connaissant pas la version d'origine afin d'effectuer une retro traduction. Les nouvelles versions des échelles ont été présentées à un comité d'expert composé de chercheurs en psychologie et science de l'éducation. Ces derniers ont assuré la conformité de la nouvelle version avec l'échelle d'origine et ont confirmé l'applicabilité de la version française. Ainsi nous pouvions l'utiliser pour notre enquête.

Ledit questionnaire intitulé « Questionnaire sur la résilience » comprend trois parties : d'abord une note introductive à l'attention des participants. Ensuite les items sur l'échelle de

l'inclusion sociale et sur l'échelle de la résilience Nous avons utilisé des échelles existantes pour mesurer l'éducation inclusive et la résilience. La première est l'échelle de l'éducation inclusive. Elle est formée des dimensions : « Aspects attitudeux » constituée de six items (Q1 à Q6), « Aspects environnementaux » comportant huit items (Q7 à Q14), « Aspects éducatifs » constitué de quatorze items (Q15 à Q28). La deuxième échelle est celle de la résilience. Elle comprend les dimensions suivantes : « la ténacité » qui est constituée de douze items (Q29 à 40), « la force » qui comprend huit items (Q41 à 48), « l'optimisme » qui est formé de trois items (Q49 à 51). Nous nous occupons enfin des caractéristiques sociodémographiques de l'enquête (Q52 à 54). Le questionnaire s'achève par les remerciements à l'endroit des participants de l'enquête (Voir annexe 1).

➤ **La note introductive**

Dans notre étude, notre questionnaire débute par une note introductive à l'attention des participants. Elle se présente de la manière suivante : « *Nous menons actuellement une enquête sur résilience des élèves réfugiés centrafricains. C'est à cet effet que nous vous sollicitons. Les réponses que vous donnez ne sont ni justes, ni fausses ; seule compte votre opinion. Les données récoltées seront exploitées dans le strict anonymat et en toute confidentialité conformément aux dispositions de la loi.* »

➤ **Les échelles de mesure**

La première échelle est celle de « l'éducation inclusive » (VI). Elle est proposée par Li et al. (2022). Les dimensions qui constituent cette échelle sont : « Aspects attitudeux », « Aspects environnementaux » et « Aspects éducatifs ». Les différents items sont évalués à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points allant de 1 « tout à fait en désaccord », 2 « Légèrement en désaccord », 3 « Légèrement d'accord » et 4 « tout à fait d'accord ». Les items de cette échelle sont présentés par dimensions comme suit :

La dimension «Aspects attitudeux » est mesurée par les six items suivants : *Q1-J'aime aller à l'école ; Q2-Mon maître traite amicalement tout le monde dans ma classe ; Q3-Mon maître attend de moi que je fasse toujours de mon mieux ; Q4-Je suis heureux d'être avec les élèves d'horizons différents dans ma classe, comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ; Q5-Des gens de la communauté viennent dans notre école et dans notre salle de classe ; Q6- Ma famille vient parfois participer à nos activités à l'école.*

La dimension « Aspects environnementaux » est mesurée par les huit items suivants : *Q7-Mon maître aime écouter mes idées ; Q8-Les maîtres de mon école aiment discuter entre eux ; Q9-Mon maître aime m'aider dans mon travail ; Q10-Mon maître essaye d'aider les élèves qui ont des problèmes ; Q11-Je pense que nos règles de classe sont justes ; Q12-Lorsque les enfants de ma classe se disputent, mon maître règle le problème équitablement ; Q13-Certains enfants de ma classe appellent les autres par des noms désagréables et Q14-Parfois, je suis victime d'intimidation dans la cour de récréation.*

La dimension « Aspects éducatifs » est mesurée par les quatorze items suivants : *Q15-Je peux déplacer mon banc pour faire un travail de groupe ; Q16-Mon maître nous propose différentes activités ou matériels en classe ; Q17-Mon maître m'offrent de nombreuses façons d'apprendre, comme Internet, la vidéo, l'audio, etc. ; Q18-Je peux montrer ce que j'apprends de différentes manières, telles que des présentations, des rapports, des projets, des tests, etc. ; Q19-Mon maître m'encourage de multiples façons ; Q20-Mon maître me donne parfois des activités ou du matériel que j'aime ; Q21-Parfois, il y a plus d'un maître dans ma classe ; Q22-Parfois, je fais du travail en classe avec un ami ; Q23-J'aide mes amis dans leur travail quand ils sont coincés ; Q24-Mes amis m'aident dans mon travail quand je suis coincé ; Q25-Il existe un plan spécial (par exemple, différents devoirs, répétition après les cours) pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans ma classe ; Q26-Mon maître me présente une procédure simple et visuelle pour m'aider à terminer mon travail ; Q27-J'ai le droit d'évaluer mon apprentissage et Q28-J'ai le droit d'évaluer l'apprentissage de mes camarades de classe.*

La deuxième échelle est celle de « la résilience » (VD) proposée par Yu et Zhang (2007). Les dimensions de cette échelle sont : « ténacité », « force » et « optimisme ». Les items de ladite échelle sont évalués à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points allant de 1 : « Pas du tout vrai » à 4 : « Vrai tout le temps », en passant par 2 : « Un peu vrai » et 3 : « Presque vrai ». Les items de cette deuxième échelle sont présentés par dimensions comme suit :

La ténacité est mesurée par les douze items suivants : *Q29-Je préfère prendre les devants dans la résolution de problèmes ; Q30-Quand les choses semblent sans espoir, je n'abandonne pas ; Q31-J'ai un fort sens du but ; Q32-Je me considère comme une personne forte ; Q33-j'aime les défis ; Q34-Je peux atteindre mes objectifs ; Q35-Je ne me laisse pas facilement décourager par l'échec ; Q36-Sous pression, je me concentre et réfléchis clairement ; Q37-Je prends souvent des décisions impopulaires ou difficiles ; Q38-Je peux gérer les sensations*

désagréables ; Q39-Je sais vers qui me tourner pour obtenir de l'aide ; Q40-Je peux agir sur une intuition.

La force est mesurée par les six items suivants : Q41-Je pense que les choses arrivent pour une raison ; Q42-J'ai tendance à rebondir après une maladie ou une épreuve ; Q43-Je fournis le meilleur effort quoi qu'il arrive ; Q44- Je suis capable de m'adapter au changement ; Q45- Je pense que faire face au stress renforce ; Q46-Je pense que les succès passés donnent confiance pour un nouveau défi ; Q47-Je suis fier de mes réalisations et Q48- Je travaille pour atteindre mes objectifs.

L'optimisme est mesuré par les six items suivants : Q49-Je vois toujours le côté humoristique des choses et Q50- Je pense que parfois le destin ou Dieu peut aider et Q51- J'ai des relations étroites et sécurisées.

➤ **Les facteurs sociodémographiques**

Les facteurs sociodémographiques retenus dans le cadre de cette recherche sont : le sexe (Q52), la classe fréquentée (Q53) et l'âge (Q54).

Après l'élaboration de l'instrument de collecte de donnée il convient de vérifier sa validité, sa fidélité et sa sensibilité.

4-6-3- Pré-test et validation du questionnaire

4-6-3-1- Pré-test

Pour s'assurer de la validité, la fidélité et de la sensibilité du questionnaire, nous avons eu recours à un pré-test. Il a été réalisé à Gaoui le 16 octobre 2023, auprès de quinze (15) élèves réfugiés de des classes de CM1 (cours moyen 1) et CM2 (cours moyen 2). Gaoui est un site qui accueille les retournés Tchadiens situé à 10 km au nord-est de N'Djamena (Chari Baguirmi).

4-6-3-2- Validation du questionnaire

Dans le cadre de cette recherche, la validation du questionnaire a été possible grâce au calcul de l'alpha de Cronbach (α) pour chacune des dimensions de l'échelle de l'éducation inclusive et celles de l'échelle de la résilience. Sa valeur acceptable doit être comprise entre 0,7 et 0.9. Ce calcul s'est effectué à partir du logiciel SPSS version 21.

Les tableaux qui suivent présentent les résultats des tests de fiabilité de l'échelle utilisée dans cette recherche.

Tableau 3:*Cohérence interne de la dimension Aspects attitudeux* **$\alpha = 0.719$, $K=06$ items**

Items aspects attitudeux	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q1-J'aime aller à l'école.	,241	,732
Q2-Mon maître traite amicalement tout le monde dans ma classe.	,326	,715
Q3-Mon maître attend de moi que je fasse toujours de mon mieux.	,567	,642
Q4-Je suis heureux d'être avec les élèves d'horizons différents dans ma classe, comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	,463	,680
Q5-Des gens de la communauté viennent dans notre école et dans notre salle de classe.	,493	,671
Q6- Ma famille vient parfois participer à nos activités à l'école.	,657	,604

Le tableau 3 révèle que l'Alpha de Cronbach de la dimension Aspects attitudeux est de 0,719. Le critère ($\alpha \geq 0,7$) est respecté. En conclusion, les items qui composent cette dimension sont liés. Autrement dit, l'échelle qui concerne les aspects attitudeux présente une bonne cohérence interne. Par conséquent tous ces items sont maintenus pour l'enquête.

Tableau 4:*Cohérence interne de la dimension Aspects environnementaux* **$\alpha = 0.652$, **K=09** items**

Items aspects environnementaux	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q7-Mon maître aime écouter mes idées.	,461	,599
Q8-Les maîtres de mon école aiment discuter entre eux.	,612	,535
Q9-Mon maître aime m'aider dans mon travail.	,433	,597
Q10-Mon maître essaye d'aider les élèves qui ont des problèmes.	,475	,593
Q11- Je peux obtenir un soutien scolaire de la part d'un psychologue, d'un physiothérapeute, d'un éducateur spécialisé, etc	-,564	,788
Q12-Je pense que nos règles de classe sont justes.	,706	,556
Q13-Lorsque les enfants de ma classe se disputent, mon maître règle le problème équitablement.	,479	,557
Q14-Certains enfants de ma classe appellent les autres par des noms désagréables.	,500	,575
Q15-Parfois, je suis victime d'intimidation dans la cour de récréation.	,388	,612

Le tableau 4 révèle que l'Alpha de Cronbach de la dimension Aspects environnementaux est de 0,652 pour son échelle d'origine. Le critère ($\alpha \geq 0,7$) n'est pas respecté. En conclusion, les items qui composent cette dimension dans sa forme d'origine ne sont pas liés. Autrement dit, l'échelle sur les aspects environnementaux ne présente pas une bonne cohérence interne. Par contre, ce tableau nous révèle aussi qu'en cas de suppression de l'item Q11- *Je peux obtenir un soutien scolaire de la part d'un psychologue, d'un physiothérapeute, d'un éducateur spécialisé, etc*, l'Alpha de Cronbach de la dimension Aspects environnementaux sera de 0,788. En procédant de la sorte le critère ($\alpha \geq 0,7$) est respecté. Ce qui nous fait au final huit items et alpha Cronbach de 0,788 pour cette dimension ($\alpha = 0.788$, K=08 items).

Tableau 5:*Cohérence interne de la dimension Aspects éducatifs* **$\alpha = 0.704$, $K=14$ items**

Items aspects éducatifs	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q16-Je peux déplacer mon banc pour faire un travail de groupe.	,560	,648
Q17-Mon maître nous propose différentes activités ou matériels en classe.	,379	,688
Q18-Mon maître m'offrent de nombreuses façons d'apprendre, comme Internet, la vidéo, l'audio, etc.	,258	,698
Q19-Je peux montrer ce que j'apprends de différentes manières, telles que des présentations, des rapports, des projets, des tests, etc.	,403	,677
Q20-Mon maître m'encourage de multiples façons.	,516	,684
Q21-Mon maître me donne parfois des activités ou du matériel que j'aime.	-,140	,744
Q22-Parfois, il y a plus d'un maître dans ma classe.	,443	,670
Q23- Parfois, je fais du travail en classe avec un ami.	,086	,709
Q24-J'aide mes amis dans leur travail quand ils sont coincés.	,620	,642
Q25-Mes amis m'aident dans mon travail quand je suis coincé.	,532	,669
Q26-Il existe un plan spécial (par exemple, différents devoirs, répétition après les cours) pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans ma classe.	,070	,732
Q27-Mon maître me présente une procédure simple et visuelle pour m'aider à terminer mon travail.	,104	,709
Q28-J'ai le droit d'évaluer mon apprentissage.	,495	,665
Q29-J'ai le droit d'évaluer l'apprentissage de mes camarades de classe.	,462	,665

Le tableau 5 révèle que l'Alpha de Cronbach de la dimension Aspects éducatifs est de 0,704. Le critère ($\alpha \geq 0,7$) est respecté. En conclusion, les items qui composent cette dimension

sont liés. Autrement dit, l'échelle sur les aspects éducatifs présente une bonne cohérence interne. Par conséquent tous ces items sont maintenus pour l'enquête.

Tableau 6:

Cohérence interne de la dimension Ténacité

$\alpha = 0.568$, K=13 items

Items performance tenacité	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q30-Je préfère prendre les devants dans la résolution de problèmes.	,228	,553
Q31- Quand les choses semblent sans espoir, je n'abandonne pas.	,450	,536
Q32- J'ai un fort sens du but.	,355	,545
Q33-Je me considère comme une personne forte.	,700	,526
Q34- J'ai le contrôle de ma vie	,574	,733
Q35- J'aime les défis.	,674	,508
Q36- Je peux atteindre mes objectifs.	,246	,564
Q37- Je ne me laisse pas facilement décourager par l'échec.	-,068	,578
Q38-Sous pression, je me concentre et réfléchis clairement.	,324	,550
Q39- Je prends souvent des décisions impopulaires ou difficiles.	,709	,504
Q40- Je peux gérer les sensations désagréables.	,477	,542
Q41- Je sais vers qui me tourner pour obtenir de l'aide.	-,023	,581
Q42-Je peux agir sur une intuition.	,385	,538

Le tableau 6 révèle que l'Alpha de Cronbach de la dimension Ténacité est de 0,568 pour son échelle d'origine. Le critère ($\alpha \geq 0,7$) n'est pas respecté. En conclusion, les items qui composent cette dimension dans sa forme d'origine ne sont pas liés. Autrement dit, l'échelle sur la ténacité ne présente pas une bonne cohérence interne. Par contre, ce tableau nous révèle

aussi qu'en cas de suppression de l'item Q34- *J'ai le contrôle de ma vie*, l'Alpha de Cronbach de la dimension Ténacité sera de 0,733. En procédant de la sorte le critère ($\alpha \geq 0,7$) est respecté. Ce qui nous fait au final douze items et alpha Cronbach de 0,733 pour cette dimension ($\alpha = 0.733$, K=12 items).

Tableau 7:

Cohérence interne de la dimension Force

$\alpha = 0.780$, K=08 items

Items force	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q43-Je pense que les choses arrivent pour une raison.	,431	,764
Q44-J'ai tendance à rebondir après une maladie ou une épreuve.	,292	,785
Q45- Je fournis le meilleur effort quoi qu'il arrive.	,685	,735
Q46- Je suis capable de m'adapter au changement.	,313	,779
Q47- Je pense que faire face au stress renforce.	,451	,761
Q48-Je pense que les succès passés donnent confiance pour un nouveau défi.	,776	,692
Q49-Je suis fier de mes réalisations.	,673	,718
Q50- Je travaille pour atteindre mes objectifs.	,327	,785

Le tableau 7 révèle que l'Alpha de Cronbach de la dimension Force est de 0,780. Le critère ($\alpha \geq 0,7$) est respecté. En conclusion, les items qui composent cette dimension sont liés. Autrement dit, l'échelle sur la force présente une bonne cohérence interne. Par conséquent tous ces items sont maintenus pour l'enquête.

Tableau 8:*Cohérence interne de la dimension Optimisme* **$\alpha = 0.776$, **K=04 items****

Items optimisme	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q51- Je vois toujours le côté humoristique des choses.	,457	,368
Q52- Je pense que parfois le destin ou Dieu peut aider.	,479	,391
Q53- J'ai des relations étroites et sécurisées.	,780	-,008
Q54- Je peux faire face à tout ce qui vient	-,155	,810

Le tableau 8 révèle que l'Alpha de Cronbach de la dimension Optimisme est de 0,776 pour son échelle d'origine. Le critère ($\alpha \geq 0,7$) n'est pas respecté. En conclusion, les items qui composent cette dimension dans sa forme d'origine ne sont pas liés. Autrement dit, l'échelle sur l'optimisme ne présente pas une bonne cohérence interne. Par contre, ce tableau nous révèle aussi qu'en cas de suppression de l'item Q34- Je peux faire face à tout ce qui vient, l'Alpha de Cronbach de la dimension Optimisme sera de 0,810. En procédant de la sorte le critère ($\alpha \geq 0,7$) est respecté. Ce qui nous fait au final trois items et alpha Cronbach de 0,810 pour cette dimension ($\alpha = 0.810$, K=03 items).

4-6-4- Procédure de collecte des données

Nous avons débuté notre procédure d'enquête par la Commission Nationale d'Accueil de Réinsertion des Réfugiés et des Rapatriés (CNAAR) à N'djamena afin d'obtenir une autorisation d'accès au camp d'Amboko. Cette autorisation nous a été signée par le secrétaire permanent de la CNAAR. Arrivé à Goré, nous avons rencontré le délégué provincial de la CNAAR. Après notre entretien, il a instruit le camp-manager d'Amboko de nous accompagner dans notre parcours, plus précisément à l'école primaire du dit camp. À notre arrivée, nous nous sommes entretenus avec le directeur de ladite école et son staff au sujet de notre enquête tout en leur expliquant les objectifs de notre recherche. Par la suite le rendez-vous fut pris pour le

lendemain en vue de la passation du questionnaire. Le jour suivant, nous avons aidé les enseignants des classes concernées, procédé à la distribution des questionnaires à tous les élèves de CM1 et CM2 réunis dans la classe de CM2. Puis, nous lisons le questionnaire et les élèves répondaient au fur et à mesure de la lecture. Nous expliquions lorsqu'un élève manifestait le besoin de précision sur un item. A la fin du remplissage nous avons remercié les élèves pour leur participation, ainsi que tout le staff de l'établissement. De même qu'au chemin retour nous avons également manifesté notre gratitude à l'endroit du secrétaire permanent de la CNAAR. A la fin de notre enquête nous nous sommes rendu compte que tous les items de 101 questionnaires recueillis étaient entièrement renseignés

Après la collecte de nos questionnaires nous pouvions passer à la suite de notre travail : le traitement statistique des données. Celui-ci a été possible par l'utilisation de divers outils de traitement statistique.

4-7- Outils de traitement statistiques

Au sortir de l'étape de la collecte des données, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 21 pour effectuer le traitement statistique de ces dernières. Conformément à nos objectifs de l'étude et à la revue de littérature sur la résilience, nous avons choisi les corrélations et les régressions comme outil d'analyse inférentielle.

L'analyse corrélationnelle a permis la vérification du lien linéaire entre les deux variables quantitatives de l'étude : Education inclusive (X) et Résilience (Y). Le coefficient de corrélation (r_{xy}) développé par Pearson doit osciller entre -1 et $+1$.

L'analyse de la régression nous a permis de valider nos hypothèses de recherche. En effet, elle permet de vérifier la présence ou non d'une relation entre la variable dépendante et une ou plusieurs variables indépendantes au sein d'une population. En outre, elle vise à analyser la forme et la force de cette relation. Dans notre exemple nous avons utilisé la régression multiple avec comme variable dépendante résilience et comme variables indépendantes : aspects attitudinaux, aspects environnementaux et aspects éducatifs. L'analyse de la régression permis de vérifier que ces trois dimensions prédisent la résilience. Elle a aussi permis d'identifier laquelle de ces dimensions prédit le moins ou le plus la résilience.

4-8- Difficultés rencontrées

La principale difficulté que nous relevons pour cette étude est relative à l'accident dont nous avons été victime. Cet accident qui nous a causé une fracture de jambe, nous a cloué au lit pendant quatre mois. Durant cette période, notre travail a connu un ralentissement. L'accident est survenu au moment où nous devions aller sur le terrain. Etant dans l'impossibilité de marcher, nous avons dû attendre que la fracture guérisse pour mener notre enquête.

Ce chapitre était consacré à la présentation de notre démarche méthodologique (le site de l'étude, les participants, l'instrument de collecte des données...). Le questionnaire a été retenu comme outil de collecte des données. La phase de pré-test effectuée et surtout les alphas de Cronbach obtenus avec ce questionnaire nous ont permis de constater qu'il présente une bonne cohérence interne. Malgré les difficultés rencontrées, des données ont été obtenues sur un échantillon de 101 élèves réfugiés en âge scolaire du camp des réfugiés d'Amboko au Tchad. La présentation des données traitées à l'aide du logiciel SPSS, et analysées par des corrélations et des régressions feront l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE CINQUIEME : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans le chapitre précédent nous avons présenté la méthodologie de notre travail. Le présent chapitre vise la présentation et de l'analyse des données collectées. Cela se fera à travers une analyse descriptive et une analyse inférentielle. L'analyse descriptive portera sur les scores moyens et l'écart type sur les facteurs secondaires et les facteurs principaux. Les facteurs secondaires sont ceux sur lesquels nous n'avons pas formulé les hypothèses. Elles concernent la relation entre les caractéristiques sociodémographiques des participants et la résilience. Les facteurs principaux sont ceux à partir desquels nous avons formulé les hypothèses. L'analyse inférentielle concernera les corrélations et les régressions entre les facteurs de l'étude.

5-1- Analyse descriptive

Les résultats présentés dans cette rubrique se rapportent aux caractéristiques sociodémographiques des participants et la résilience. Trois facteurs secondaires ont été analysés dans la présente étude : le sexe, l'âge et classe fréquentée.

5-1-1- Caractéristiques sociodémographiques et résilience

Cette section présente les moyennes et écarts type de la résilience en fonction de différentes caractéristiques sociodémographiques (le sexe, l'âge et classe fréquentée)

5.1.1.1. Sexe et résilience

Tableau 9:

Résilience en fonction du sexe des participants

		Résilience						
		Ténacité		Force		Optimisme		
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
sexe	Féminin	52	4,398	,375	4,718	,214	4,366	,444
	Masculin	49	4,484	,333	4,772	,142	4,374	,429

Le tableau 9 présente les variations de la résilience en fonction du sexe des participants. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants de deux sexes, sur les différentes dimensions de la résilience. L'on note globalement que la résilience est forte chez les élèves réfugiés des deux sexes.

De façon concrète, au niveau de la ténacité, l'on relève que les participants de sexe féminin (M=4,398; ET=,333) et les participants de sexe masculin (M=4,484 ; ET=,375) paraissent avoir une forte résilience. Au niveau de la force, l'on relève que les participants de sexe féminin (M=4,718; ET=,214) et les participants de sexe masculin (M=4,772 ; ET=,142) montrent une forte résilience. Concernant, au niveau de l'optimisme, l'on relève que les participants de sexe féminin (M=4,366; ET=,214) et les participants de sexe masculin (M=4,374 ; ET=,142) paraissent avoir une forte résilience.

5-1-1-2- Age et résilience

Tableau 10:

Résilience en fonction de l'âge des participants

		Résilience						
		Ténacité		Force		Optimisme		
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Age	14-15 ans	52	4,419	,274	4,764	,164	4,352	,409
	Plus de 15 ans	49	4,457	,427	4,724	,202	4,388	,463

Le tableau 10 présente les variations de la résilience en fonction de l'âge des participants. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants selon l'âge sur les différentes dimensions de la résilience

De façon concrète, au niveau de la ténacité, l'on relève que les participants de 14-15 ans (M=4,419 ; ET=,274) et les participants de plus de 15 ans (M=4,457; ET=,427) paraissent avoir une forte résilience. Au niveau de la force, l'on relève que les participants de 14-15 ans (M=4,764 ; ET=,164) et les participants de plus de 15 ans (M=4,724; ET=,202) paraissent avoir

une forte résilience. Concernant, au niveau de l'optimisme, l'on relève que les participants de 14-15 ans (M=4,352 ; ET=,409) et les participants de plus de 15 ans (M=4,388; ET=,463) paraissent avoir une forte résilience. Le tableau 10 nous montre également que nos participants sont des élèves âgés de 14 ans et plus. Nous n'avons pas enregistré d'élèves en dessous de cet âge.

5-1-1-3- Classe fréquentée et résilience

Tableau 11:

Résilience en fonction de la classe fréquentée par le participant

		Résilience						
		N	Ténacité		Force		Optimisme	
			Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Classe fréquentée	CM 1	57	4,344	,417	4,717	,223	4,257	,48
	CM 2	44	4,559	,427	4,78	,107	4,515	,318

Le tableau 11 présente les variations de la résilience en fonction de la classe fréquentée par le participant. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants selon la classe fréquentée sur les différentes dimensions de la résilience.

De façon concrète, au niveau de la ténacité, l'on relève que les participants du CM1 (M=4,344 ; ET=,417) et les participants du CM2 (M=4,559; ET=,427) paraissent avoir une forte résilience. Au niveau de la force, l'on relève que les participants du CM1 (M=4,717 ; ET=,223) et les participants du CM2 (M=4,78; ET=,107) paraissent avoir une forte résilience. Concernant, au niveau de l'optimisme, l'on relève que les participants du CM1 (M=4,257 ; ET=,48) et les participants du CM2 (M=4,515; ET=,318) paraissent avoir une forte résilience.

5-1-2- Scores moyens des participants sur les dimensions de l'éducation inclusive

Il est question dans cette section de présenter les moyennes des participants sur l'ensemble des items des aspects attitudeux, des aspects environnementaux et des aspects éducatifs.

Tableau 12:*Aspects attitudeux*

Aspects attitudeux	Moyenne	Ecart type
J'aime aller à l'école.	3,970	,171
Mon maître traite amicalement tout le monde dans ma classe.	3,330	,531
Mon maître attend de moi que je fasse toujours de mon mieux.	3,360	,642
Je suis heureux d'être avec les élèves d'horizons différents dans ma classe, comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	3,890	,372
Des gens de la communauté viennent dans notre école et dans notre salle de classe.	2,750	,942
Ma famille vient parfois participer à nos activités à l'école.	3,000	,849
Moyenne générale pondérée	3,383	,584

Le tableau 12 présente les variations des aspects attitudeux en fonction des items. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants sur les indicateurs des aspects attitudeux. Il apparaît de manière globale que les participants ont une bonne attitude vis-à-vis de l'école inclusive (M=3,383 ; ET=,584). De manière spécifique et par ordre de grandeur, ils déclarent aimer l'école (M=3,970 ; ET=,171). Ils pensent que les camarades ont une bonne attitude (M=3,890 ; ET=,372). Les participants pensent que le maître a une bonne attitude (M=3,360 ; ET=,642) et (M=3,330 ; ET=,531). Ils croient également que la famille a une bonne attitude (M=3,000 ; ET=,584). Enfin, ils croient que les gens de leur communauté ont une bonne attitude (M=2,750 ; ET=,942).

Tableau 13:*Aspects environnementaux*

Aspects environnementaux	Moyenne	Ecart type
Mon maître aime écouter mes idées.	3,317	,528
Les maîtres de mon école aiment discuter entre eux.	3,851	,357
Mon maître aime m'aider dans mon travail.	3,860	,425
Mon maître essaye d'aider les élèves qui ont des problèmes.	3,560	,590
Je pense que nos règles de classe sont justes.	3,238	,532
Lorsque les enfants de ma classe se disputent, mon maître règle le problème équitablement.	3,560	,623
Certains enfants de ma classe appellent les autres par des noms désagréables.	1,760	,723
Parfois, je suis victime d'intimidation dans la cour de récréation.	1,820	,518
Moyenne générale pondérée	3,621	,537

Le tableau 13 présente les variations des aspects environnementaux en fonction des items. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants sur les indicateurs des aspects environnementaux. Il apparaît de manière globale que les participants pensent que les aspects environnementaux sont importantes pour l'éducation inclusive (M=3,621 ; ET=,537).

De manière spécifique et par ordre de grandeur, ils croient que le maître aime les aider dans leur travail (M=3,860 ; ET=,425). Ils croient que les maîtres aiment discuter entre eux (M=3,851 ; ET=,357). Que le maître règle le problème équitablement en cas de dispute entre les élèves (M=3,560 ; ET=,623). Aussi, que le maître essaye d'aider les élèves qui ont des problèmes (M=3,560 ; ET=,590). Ils pensent que leurs règles de classe sont justes (M=3,238 ; ET=,532) et que leur maître est à leur écoute (M=3,317 ; ET=,528). Par contre, juste une petite partie de nos participants disent être victimes de l'intimidation dans la cours de récréation (M=1,820 ; ET=,518). Dans le même ordre d'idée peu semblent croire que certains élèves appellent les autres par des noms désagréables (M=1,760 ; ET=,723)

Tableau 14:*Aspect éducatifs*

Aspects éducatifs	Moyenne	Ecart type
Je peux déplacer mon banc pour faire un travail de groupe.	3,079	,578
Mon maître nous propose différentes activités ou matériels en classe.	3,490	,702
Mon maître m'offrent de nombreuses façons d'apprendre, comme Internet, la vidéo, l'audio, etc.	2,350	,805
Je peux montrer ce que j'apprends de différentes manières, telles que des présentations, des rapports, des projets, des tests, etc.	2,410	,885
Mon maître m'encourage de multiples façons.	3,790	,496
Mon maître me donne parfois des activités ou du matériel que j'aime.	3,653	,573
Parfois, il y a plus d'un maître dans ma classe.	1,168	,649
Parfois, je fais du travail en classe avec un ami.	3,700	,686
J'aide mes amis dans leur travail quand ils sont coincés.	3,317	,547
Mes amis m'aident dans mon travail quand je suis coincé.	3,270	,564
Il existe un plan spécial (par exemple, différents devoirs, répétition après les cours) pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans ma classe.	2,380	,798
Mon maître me présente une procédure simple et visuelle pour m'aider à terminer mon travail.	3,260	,523
J'ai le droit d'évaluer mon apprentissage.	3,290	,589
J'ai le droit d'évaluer l'apprentissage de mes camarades de classe.	2,830	,618
Moyenne générale pondérée	2,999	,644

Le tableau 14 présente les variations des aspects éducatifs en fonction des items. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants sur les indicateurs des aspects éducatifs. Il apparaît de manière globale que le score moyen des participants est tout juste au dessus de la moyenne ($M=2,999$; $ET=,644$).

De manière spécifique, et par ordre de grandeur, nos participants croient que leur maître les encourage de multiples façons (M=3,790 ; ET=,496). Ils affirment que parfois, ils font du travail en classe avec des amis (M=3,700; ET=,686). Que le maître leur donne parfois des activités ou du matériel qu'ils aiment (M=3,653 ; ET=,573). Aussi, ils pensent que le maître leur propose différentes activités ou matériels en classe (M=3,490 ; ET=,702). Ils disent qu'ils aident leurs amis dans leur travail quand ils sont coincés (M=3,317 ; ET=,547). Qu'ils ont le droit d'évaluer mon apprentissage (M=3,290 ; ET=,589). Ils déclarent également que les amis les aident dans leur travail quand ils sont coincés (M=3,270 ; ET=,564). Que leur maître leur présente des procédures simples et visuelles pour leur aider à terminer leur travail (M=3,260 ; ET=,523). Ils disent qu'ils peuvent déplacer leur banc pour faire un travail de groupe (M=3,079 ; ET=,578). Ils indiquent qu'ils ont le droit d'évaluer l'apprentissage de leurs camarades de classe (M=2,830 ; ET=,618). Qu'ils peuvent montrer ce qu'ils apprennent de différentes manières, telles que des présentations, des rapports, des projets, des tests, etc (M=2,410 ; ET=,885). Ils relèvent aussi qu'il existe un plan spécial (par exemple, différents devoirs, répétition après les cours) pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans ma classe (M=2,380 ; ET=,798). Enfin, ils pensent que leur maître leur offre de nombreuses façons d'apprendre, comme Internet, la vidéo, l'audio, etc (M=2,350 ; ET=,805). Par contre une petite minorité de nos participants indiquent que parfois, il y a plus d'un maître dans ma classe (M=1,168 ; ET=,649).

5-1-3- Scores moyens des participants sur la résilience

Il est question dans cette articulation de présenter les moyennes des participants sur l'ensemble des items de la ténacité, de la force et de l'optimisme.

Tableau 15:*Ténacité*

Ténacité	Moyenne	Ecart type
Je préfère prendre les devants dans la résolution de problèmes.	4,530	,564
Quand les choses semblent sans espoir, je n'abandonne pas.	4,713	,517
J'ai un fort sens du but.	4,500	,610
Je me considère comme une personne forte.	4,901	,387
j'aime les défis.	4,535	,576
Je peux atteindre mes objectifs.	4,860	,375
Je ne me laisse pas facilement décourager par l'échec.	4,620	,733
Sous pression, je me concentre et réfléchis clairement.	3,772	,835
Je prends souvent des décisions impopulaires ou difficiles.	3,620	,926
Je peux gérer les sensations désagréables.	4,290	,983
Je sais vers qui me tourner pour obtenir de l'aide.	4,620	,746
Je peux agir sur une intuition.	4,277	,826
Moyenne générale pondérée	4,059	,626

Le tableau 15 présente les variations de la ténacité en fonction des items. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants sur les indicateurs de la ténacité. Il apparaît de manière globale que le score moyen des participants est très au dessus de la valeur moyenne (M=4,059 ; ET=,626).

De manière spécifique, et par ordre de grandeur, nos participants se considèrent comme des personnes fortes (M=4,901 ; ET=,387). Ils indiquent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs (M=4,860; ET=,375). Aussi ils révèlent aussi que quand les choses semblent sans espoir, ils n'abandonnent pas (M=4,713 ; ET=,517). Qu'ils ne se laissent pas facilement décourager par

l'échec (M=4,620 ; ET=,733). Ils qu'ils peuvent gérer les sensations désagréables (M=4,620 ; ET=,746). Ils indiquent qu'ils aiment les défis (M=4,535 ; ET=,576). Ils indiquent également qu'ils préfèrent prendre les devants dans la résolution des problèmes (M=4,530 ; ET=,564). Qu'ils ont un fort sens du but (M=4,500 ; ET=,610). Ils peuvent gérer les sensations désagréables (M=4,290 ; ET=,983). Ils indiquent qu'ils peuvent agir sur une intuition (M=4,277 ; ET=,826). Que sous pression, ils se concentrent et réfléchissent clairement (M=3,72 ; ET=,835). Ils relèvent aussi qu'ils prennent souvent des décisions impopulaires ou difficiles (M=3,620 ; ET=,926).

Tableau 16:

Force

Force	Moyenne	Ecart type
Je pense que les choses arrivent pour une raison.	4,770	,445
J'ai tendance à rebondir après une maladie ou une épreuve.	4,850	,606
Je fournis le meilleur effort quoi qu'il arrive.	4,396	,601
Je suis capable de m'adapter au changement.	4,940	,238
Je pense que faire face au stress renforce.	4,550	,574
Je pense que les succès passés donnent confiance pour un nouveau défi.	4,500	,577
Je suis fier de mes réalisations.	4,980	,140
Je travaille pour atteindre mes objectifs.	4,950	,218
Moyenne générale pondérée	4,146	,369

Le tableau 16 présente les variations de la force en fonction des items. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants sur les indicateurs de la force. Il apparaît de manière globale que le score moyen des participants est très au dessus de la valeur moyenne (M=4,146 ; ET=,369).

De façon précise, et par ordre de grandeur, nos participants indiquent qu'ils sont fiers de leurs réalisations. (M=4,980 ; ET=,140). Ils indiquent qu'ils travaillent pour atteindre leurs objectifs. (M=4,950 ; ET=,218). Aussi ils révèlent aussi qu'ils sont capables de s'adapter au changement.

(M=4,940 ; ET=,238). Qu'ils ont tendance à rebondir après une maladie ou une épreuve. (M=4,850 ; ET=,606). Ils pensent que les choses arrivent pour une raison. (M=4,770 ; ET=,445). Ils pensent que faire face au stress renforce. (M=4,550 ; ET=,574). Ils pensent que les succès passés donnent confiance pour un nouveau défi. (M=4,500 ; ET=,577). Ils indiquent enfin, qu'ils fournissent le meilleur effort quoi qu'il arrive. (M=4,396 ; ET=,601).

Tableau 17:

Optimisme

Optimisme	Moyenne	Ecart type
Je vois toujours le côté humoristique des choses.	4,200	,693
Je pense que parfois le destin ou Dieu peut aider.	4,900	,300
J'ai des relations étroites et sécurisées.	4,010	,889
Moyenne générale pondérée	2,970	,396

Le tableau 17 présente les variations de l'optimisme en fonction des items. Il s'agit des moyennes et des écarts-type obtenus par les participants sur les indicateurs de l'optimisme. Il apparaît de manière globale que le score moyen des participants sur les items de l'optimisme est très au dessus de la valeur moyenne (M=2,970 ; ET=,396).

De façon spécifique, et par ordre de grandeur, nos participants pensent que parfois le destin ou Dieu peut aider (M=4,900 ; ET=,300). Ils indiquent qu'ils voient toujours le côté humoristique des choses (M=4,200 ; ET=,693). Aussi ils indiquent aussi qu'ils ont des relations étroites et sécurisées (M=4,010 ; ET=,889).

Cette section portait sur l'analyse des facteurs secondaires. Dans un premier temps nous avons présenté les moyennes des participants sur la résilience en fonction de leur sexe, de leur âge et de la classe fréquentée. Puis dans un second temps, nous avons présenté les moyennes des participants sur les dimensions de l'éducation inclusive et sur les items de la résilience. Dans la prochaine section, nous exposons les résultats issus de la vérification de nos hypothèses spécifiques.

5-2- Analyse des facteurs principaux

Cette section porte sur l'analyse des facteurs qui ont fait l'objet de nos hypothèses de recherche. Cette dernière sera abordée tout d'abord par une analyse de corrélation, suivie d'une analyse de régression. Il sera question pour l'analyse corrélationnelle de vérifier l'existence d'un lien linéaire entre chaque dimension de notre variable indépendante (aspects attitudinaux, aspects environnementaux et aspects éducatifs) et chaque dimension de notre variable dépendante (ténacité, force et optimisme). L'analyse de régression quant à elle nous permettra de vérifier les qualités prédictives du modèle. Elle permettra aussi d'identifier les meilleurs prédicateurs de la variance de la résilience.

5-2-1- Aspect attitudinaux et résilience

Nous vérifions ici, l'hypothèse selon laquelle les aspects attitudinaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette vérification s'est faite à partir des corrélations et des régressions.

Tableau 18:

Corrélation entre la dimension aspects attitudinaux et la résilience

	Aspects attitudinaux	Ténacité	Force
Ténacité	,414**		
Force	,273**	,637**	
Optimisme	,458*	,636**	,491**

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$.

Le Tableau 18 présente la matrice de corrélation obtenue en croisant les aspects attitudinaux avec les dimensions de la résilience (ténacité, force et optimisme). Il ressort de cette analyse que plus les aspects attitudinaux sont élevés, plus les élèves réfugiés sont tenaces ($r = ,414^{**}$), plus ils ont de force ($r = ,273^{**}$) et plus sont optimistes ($r = ,458^{**}$). Dans l'ensemble, la dimension aspects attitudinaux est positivement corrélée à la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Ce résultat nous permet de faire une analyse plus fine pour déduire la capacité des aspects attitudinaux à prédire la résilience.

Dans l'optique de compléter l'analyse ci-dessus, nous avons effectué des régressions afin de déterminer si les aspects attitudeux constituent un prédicteur de la résilience. En outre, il s'agit de déterminer parmi les indicateurs des aspects attitudeux, ceux susceptibles d'influencer significativement la résilience.

Tableau 19:

Régression des aspects attitudeux par rapport à la résilience

R= ,540 ; R-deux= ,291 ; R-deux ajusté=,246 ; Erreur standard de l'estimation=,24354 ; F=6,436 ; p=,000

Résilience					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
(Constante)	3,431	,701		4,898	,000
ATT1	-,073	,149	-,044	-,489	,626
ATT2	,043	,048	,081	,883	,380
ATT3	,019	,040	,043	,472	,638
ATT4	,211	,068	,280	3,108	,002
ATT5	,091	,032	,306	2,817	,006
ATT6	,033	,037	,099	,892	,374

ATT1=aspects attitudeux 1 ; ATT2=aspects attitudeux 2 ; ATT3=aspects attitudeux 3 ; ATT4=aspects attitudeux 4 ; ATT5=aspects attitudeux 5 ; ATT6=aspects attitudeux 6.

Le tableau 19 montre que les aspects attitudeux constituent un prédicteur de la résilience ($F=6,436$; $p=,000$). Elle explique 29% de la variance de la résilience. Parmi les indicateurs des aspects attitudeux, aspects attitudeux ($\beta =,306$; $p=,000$) apparaît comme le meilleur prédicteur de la variance de la résilience. Elle est suivie des aspects attitudeux ($\beta =,280$; $p=,002$). Par contre, aspects attitudeux ($\beta =-,044$; $p=,626$), aspects attitudeux ($\beta =,081$; $p=,380$), aspects attitudeux ($\beta =,043$; $p=,638$) et aspects attitudeux ($\beta =,099$; $p=,374$) ne prédisent pas la résilience. Eu égard à ces résultats, notre première hypothèse est validée.

5-2-2- Aspects environnementaux et résilience

Nous vérifions, ici, l'hypothèse selon laquelle les aspects environnementaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette vérification s'est faite à partir des corrélations et des régressions.

Tableau 20:

Corrélation les entre aspects environnementaux et la résilience

	Aspects environnemen taux	Ténacité	Force
Ténacité	,715**		
Force	,549**	,627**	
Optimisme	,590**	,636**	,491**

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$.

Le Tableau 20 présente la matrice de corrélation obtenue en croisant les aspects environnementaux avec les dimensions de la résilience (ténacité, force et optimisme). Il ressort de cette analyse que plus les aspects environnementaux sont élevés, plus les élèves réfugiés sont tenaces ($r = ,715^{**}$), plus ils ont de force ($r = ,549^{**}$) et plus sont optimistes ($r = ,590^{**}$). Dans l'ensemble, la dimension aspects environnementaux est positivement corrélée à la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Ce résultat nous permet de faire une analyse plus fine pour déduire la capacité des aspects attitudinaux à prédire la résilience.

Dans l'optique de compléter l'analyse ci-dessus, nous avons effectué des régressions afin de déterminer si les aspects environnementaux constituent un prédicteur de la résilience. En outre, il s'agit de déterminer parmi les indicateurs des aspects environnementaux, ceux susceptibles d'influencer significativement la résilience.

Tableau 21:*Régression des aspects environnementaux par rapport à la résilience*

R= ,778 ; R-deux= ,605 ; R-deux ajusté=,571 ; Erreur standard de l'estimation=,18380 ;
 F=17,604 ; p=,000

Résilience					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
(Consta ncte)	1,242	,344		3,611	,000
AEN1	,091	,036	,172	2,566	,012
AEN2	,195	,053	,249	3,653	,000
AEN3	,12	,052	,182	2,319	,023
AEN4	,039	,032	,082	1,216	,227
AEN5	,106	,039	,201	2,733	,008
AEN6	,053	,03	,118	1,774	,079
AEN7	,119	,055	,306	2,170	,033
AEN8	,167	,076	,308	2,185	,031

AEN1=aspects environnementaux 1 ; AEN2=aspects environnementaux 2 ; AEN3=aspects environnementaux 3 ; AEN4=aspects environnementaux 4 ; AEN15=aspects environnementaux 5 ; AEN6=aspects environnementaux 6 ; AEN7=aspects environnementaux 7 ; AEN8=aspects environnementaux 8 ;

Le tableau 21 montre que les aspects attitudeux constituent un prédicteur de la résilience ($F=17,604$; $p=,000$). Elle explique 60% de la variance de la résilience. Parmi les indicateurs des aspects environnementaux, aspects environnementaux ($\beta =,308$; $p=,031$) apparaît comme le meilleur prédicteur de la variance de la résilience. Elle est suivie des aspects environnementaux ($\beta =,306$; $p=,033$), aspects environnementaux ($\beta =,249$; $p=,000$), aspects environnementaux ($\beta =,201$; $p=,008$), aspects environnementaux 3 ($\beta =,182$; $p=,023$), aspects

environnementaux ($\beta = ,172$; $p=,012$). Par contre, aspects environnementaux ($\beta = ,082$; $p=,227$) et aspects aspects environnementaux ($\beta = ,118$; $p=,079$) ne prédisent pas la résilience. Eu égard à ces résultats, notre première hypothèse est validée.

5-2-3- Aspects éducatifs et résilience

Nous vérifions, sur la base des corrélations et des régressions, l'hypothèse selon laquelle les aspects éducatifs favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette vérification s'est faite à partir des corrélations et des régressions.

Tableau 22:

Corrélation entre aspects éducatifs et résilience

	Aspects éducatifs	Ténacité	Force
Ténacité	,200**		
Force	,149**	,627**	
Optimisme	,244**	,636**	,491**

Note : ** $p < .01$; * $p < .05$.

Le Tableau 22 présente la matrice de corrélation obtenue en croisant les aspects éducatifs avec les dimensions de la résilience (ténacité, force et optimisme). Il ressort de cette analyse que plus les aspects éducatifs sont élevés, plus les élèves réfugiés sont tenaces ($r=,200^{**}$), plus ils ont de force ($r=,149^{**}$) et plus sont optimistes ($r=,244^{**}$). Dans l'ensemble, la dimension aspects éducatifs est positivement corrélée à la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Ce résultat nous permet de faire une analyse plus fine pour déduire la capacité des aspects éducatifs à prédire la résilience.

Dans l'optique de compléter l'analyse ci-dessus, nous avons effectué des régressions afin de déterminer si les aspects éducatifs constituent un prédicteur de la résilience. En outre, il s'agit de déterminer parmi les indicateurs des aspects éducatifs, ceux susceptibles d'influencer significativement la résilience.

Tableau 23:*Régression des aspects éducatifs par rapport à la résilience*

R= ,765 ; R-deux= ,586 ; R-deux ajusté=,518 ; Erreur standard de l'estimation=,19466 ;
 F=8,685 ; p=,000

Résilience					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
(Constante)	2,734	,286		9,554	,000
AED1	,091	,043	,187	2,096	,039
AED2	-,018	,032	-,046	-,579	,564
AED3	,026	,032	,076	,828	,410
AED4	-,014	,028	-,045	-,51	,611
AED5	,17	,054	,301	3,162	,002
AED6	,052	,041	,106	1,275	,206
AED7	,155	,041	,359	3,791	,000
AED8	,166	,04	,407	4,139	,000
AED9	-,148	,058	-,289	-2,548	,013
AED10	,185	,051	,372	3,66	,000
AED11	-,039	,035	-,11	-1,098	,275
AED12	-,001	,043	-,001	-,013	,990
AED13	-,014	,04	-,03	-,352	,726
AED14	-,023	,04	-,05	-,572	,569

IS1=influence sociale 1 ; IS2=influence sociale 2 ; IS3=influence sociale 3 ; IS4 =influence sociale 4.

Le tableau 23 montre que les aspects éducatifs constituent un prédicteur de la résilience ($F=8,685$; $p=,000$). Elle explique 58% de la variance de la résilience. Parmi les indicateurs des

aspects éducatifs, aspects éducatifs 8 ($\beta = ,407$; $p=,000$) apparaît comme le meilleur prédicteur de la variance de la résilience. Elle est suivie de aspects éducatifs 10 ($\beta = ,372$; $p=,000$), de aspects éducatifs 7 ($\beta = ,359$; $p=,000$), aspects éducatifs 5 ($\beta = ,301$; $p=,002$), aspects éducatifs 1 ($\beta = ,187$; $p=,039$), aspects éducatifs 9 ($\beta = -,289$; $p=,013$), aspects éducatifs 1 ($\beta = ,172$; $p=,012$). Par contre, aspects éducatifs 2 ($\beta = -,046$; $p=,564$), aspects éducatifs 3 ($\beta = ,076$; $p=,410$), aspects éducatifs 4 ($\beta = -,045$; $p=,611$), aspects éducatifs 6 ($\beta = ,106$; $p=,206$), aspects éducatifs 11 ($\beta = -,11$; $p=,275$), aspects éducatifs 12 ($\beta = -,001$; $p=,990$), aspects éducatifs 13 ($\beta = -,03$; $p=,726$) et aspects éducatifs 14 ($\beta = -,05$; $p=,569$) ne prédisent pas la résilience.

Après la vérification de nos hypothèses, il apparaît que l'éducation inclusive (aspects attitudinaux, aspects environnementaux et aspects éducatifs) mobilisés dans cette étude influence la résilience. Toutefois nous vérifions, par la suite, laquelle de ces dimensions est le meilleur prédicteur de la résilience par l'analyse de la régression générale.

5-3- Analyse de la régression générale

Cette section nous permet de déterminer entre aspects attitudinaux, aspects environnementaux et aspects éducatifs, laquelle d'entre de ces dimensions de la variable éducation inclusive détermine le plus la résilience des enfants réfugiés.

Tableau 24:

Régression entre l'éducation inclusive et la résilience

R= ,761 ; R-deux= ,579 ; R-deux ajusté=,566 ; Erreur standard de l'estimation=,18475 ;
F=44,482 ; $p=,000$

Résilience					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
(Constante)	1,127	,317		3,550	,001
Aspects attitudinaux	,194	,058	,246	3,349	,001
Aspects environnementaux	,820	,091	,663	9,000	,000
Aspects éducatifs	-,080	,075	,178	1,069	,001

Le tableau 24 montre que l'éducation inclusive (aspects attitudinaux, aspects environnementaux et aspects éducatifs) prédit la résilience. Ce modèle est significatif ($F=44,482$; $p=,000$) et explique 57% de résilience. La dimension aspects environnementaux apparaît comme le meilleur prédicteur de la variance de résilience ($\beta =,663$; $p=,000$). Elle est suivie aspects attitudinaux ($\beta =,246$; $p=,001$) et aspects éducatifs ($\beta =,178$; $p=,001$).

L'objectif de ce chapitre était de présenter les résultats de cette étude et les interpréter. Il a été question de l'analyse des facteurs secondaires et de l'analyse des facteurs principaux. La première analyse a révélé que l'éducation inclusive ne varie pas en fonction des facteurs sociodémographiques (sexe, âge et classe fréquentée). L'analyse des facteurs principaux a permis la vérification des hypothèses de recherche. Ainsi, aspects attitudinaux, aspects environnementaux et aspects éducatifs prédisent la résilience. La dimension aspects environnementaux est le meilleur prédicteur de la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Les résultats obtenus de l'analyse des facteurs secondaires et des facteurs principaux seront discutés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE SIXIEME : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS

L'objectif de notre étude était d'étudier la relation entre l'éducation inclusive et la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire. Les résultats obtenus confirment nos trois hypothèses spécifiques et nous confortent dans l'idée que l'éducation inclusive influence la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire. Dans ce chapitre consacré à la discussion des résultats, nous présentons d'une part les alternatives des résultats de l'analyse des facteurs secondaires, et d'autre part les résultats de l'analyse des facteurs principaux.

6-1- Discussion des résultats de l'analyse des facteurs secondaires

Cette section est réservée à la discussion des résultats de l'analyse des facteurs secondaires qui sont ici : le sexe, l'âge et classe fréquentée.

6-1-1- Sexe et résilience

L'utilisation du facteur sociodémographique sexe est utilisé dans cette recherche dans l'objectif de vérifier s'il détermine la résilience. Nos résultats révèlent une variation de la résilience en fonction du genre. D'après UNESCO (2000), le terme genre renvoie aux différences, aux rôles et aux attentes attribués par la société aux personnes de sexe masculin d'une part et de sexe féminin d'autre part. Cette résilience est forte chez les participants de deux sexes. En outre, elle est plus élevée chez les participants de sexe féminin que chez les participants de sexe masculin. Les différences interindividuelles entre les hommes et les femmes permettent d'apporter des explications à ces résultats. Dans ce sens, des études révèlent que la différence hommes / femmes est d'abord physiologique : structure de cerveau différente et aptitude innée selon le sexe (Bem, 1993 ; Ramirez-Correa et al., 2015). Nos résultats sont également soutenus par (Ong & Lai, 2006 ; Zhang et al., 2014) qui indiquent que le sexe est un déterminant de variation de comportement entre les individus de sexe différent. Par exemple Koth, Bradshaw, and Leaf (2008) ont montré que les élèves de sexe masculin sont moins disciplinés, moins ordonnés et avaient un faible niveau de motivation à réussir que ceux de sexe féminin.

En ce qui concerne la résilience, nos résultats vont dans le sens de Ferguson et Horward (2003). En effet, leur étude révèle que la résilience a tendance à moins élevée chez les personnes de sexe masculin que celles de sexe féminin. L'explication à ces résultats est le fait que les

garçons sont plus réactifs au stress que les filles. D'autres part, parmi les caractéristiques de la résilience recensées Maginness (2007) il fallait être de genre féminin. Confirmant ainsi le fait que la résilience soit plus élevée chez les filles que chez les garçons. McGloin and Widom (2001) indiquent que les garçons sont moins résilients parce qu'ils sont plus vulnérables. Ils étayent leur argument en se basant sur le taux de morbidité et de mortalité observé dans le monde entre les filles et les garçons.

6-1-2- Âge et résilience

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) l'adolescence peut être comprise comme la période de croissance et de développement des individus qui se situe entre la période d'enfance et celle d'adulte ou période située entre 10 et 19 ans. D'après ce qui précède nous pouvons avancer, sans risque de nous tromper, que nos participants sont des adolescents. En effet, le moins âgé à 14 ans. La remarque que l'on peut faire est celle selon laquelle nos participants se retrouvent à un âge avancé dans les classes de CM1 et de CM2. Ceci peut s'expliquer par la situation vécue dans leur pays d'origine et leur statut. Ce sont des réfugiés centrafricains. Il est fort probable que la situation politique ait mis ces enfants hors du circuit normal de l'école pendant un certain temps. A cela s'ajoute le temps de prise en charge et de reprise de scolarisation dans les camps des réfugiés. D'où le retard constaté par rapport à d'autres enfants de la même tranche d'âge.

Bien que nos participants soient tous des adolescents, les résultats montrent tout de même que la résilience semble plus forte chez les participants de plus de 15 ans que chez les participants dont l'âge se situe entre 14 à 15 ans. Nos résultats semblent indiquer que la résilience évolue avec l'âge en effet plus on s'élève en âge plus la résilience s'accroît. En effet, le niveau de résilience peut augmenter au fur et à mesure que les personnes vivent différentes situations problématiques et arrivent à surmonter les adversités rencontrées (Serban, 2012). Ce qui renvoie à dire que plus on avance en âge plus il existe une probabilité plus élevée de faire face aux situations difficiles. C'est la somme des expériences acquises en traversant ces moments difficiles qui va renforcer le mental de l'individu et de lui donner la force nécessaire pour surmonter l'adversité. Dans notre étude, il est fort probable que les élèves de 15 et plus aient vécu plus des situations difficiles et se sont habitués à les surmonter dans le temps.

6-1-3- Classe fréquentée et résilience

Les classes de CM1 et CM2 constituent le niveau III de l'enseignement primaire. Ce sont des classes qui comprennent généralement des élèves donc l'âge se situe entre 10 et 12

ans. Dans le cadre de notre étude nous avons des adolescents dont l'âge le plus bas est 14 ans. Nos résultats révèlent que la résilience est élevée chez les élèves réfugiés des classes de CM1 et CM2. En outre, il montre aussi de manière spécifique qu'il n'y a pas de différence en terme de résilience entre les élèves des deux classes. L'explication que nous pouvons apporter est le fait que les deux classes sont composées sensiblement des mêmes tranches d'âges des élèves. C'est-à-dire qu'on retrouve indifféremment dans les deux classes les élèves dont l'âge est compris entre 14 et 15 ; et des élèves âgés de 15 et plus.

Pourtant il existe une différence entre la classe de CM1 et de CM2. La principale différence entre les deux classes à l'école primaire réside dans le programme scolaire et les attentes pédagogiques. Au CM1, les élèves commencent à approfondir les connaissances et les compétences acquises en primaire. Ils travaillent sur les notions plus complexes en mathématiques, en français, en sciences, en histoire/géographie et dans les autres matières. Les élèves sont également amenés à développer leur esprit critique, leur autonomie et leur capacité de réflexion. Au CM2, les élèves approfondissent davantage leurs connaissances et compétences. Ils se préparent à entrer au collège en renforçant leurs acquis et continuant à développer leurs savoirs. Le programme scolaire est plus exigeant, les élèves sont incités à être plus autonomes et à travailler de manière plus organisée. Enfin, la classe de CM2 est généralement plus exigeante que la classe de CM1, les élèves sont préparés à entrer au collège et les attentes pédagogiques sont plus élevées. Sur la base de ce précède nous seront en droit de dire que vu le niveau d'exigence demandé aux élèves du CM2 il leur faut beaucoup plus d'aptitude résiliente que leur camarade du CM1.

6-2- Discussion des résultats de l'analyse des facteurs principaux

Dans cette rubrique, il est question de discuter les résultats de l'analyse des facteurs principaux. L'hypothèse principale dont l'intitulé : « l'éducation inclusive favorise la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad » est confirmée ($F=44,482$; $p=,000$). Cette hypothèse est discutée à partir des hypothèses spécifiques.

6-2-1- Aspects attitudeux et résilience

Notre première hypothèse secondaire a été formulée de la manière suivante : les aspects attitudeux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette hypothèse avait pour objectif de montrer l'influence des aspects attitudeux sur la résilience. Les résultats indiquent une corrélation positive entre les

aspects attitudeux et la ténacité ($r=,414^{**}$), la force ($r=,273^{**}$) et l'optimisme ($r=,458^{**}$). Les résultats révèlent aussi que la dimension aspects attitudeux est un prédicteur de la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire ($F=6,436$; $p=,000$). Aspects attitudeux 5 ($\beta =,306$; $p=,000$) apparaît comme le meilleur prédicteur de la variance de la résilience. Elle est suivie des aspects attitudeux 4 ($\beta =,280$; $p=,002$). Ces résultats confirment notre hypothèse de départ dans ce sens que les aspects attitudeux favorisent bien la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire.

Ces résultats s'expliqueraient par le fait que les réfugiés centrafricains en âge scolaire perçoivent qu'ils sont à l'aise avec leur camarade et ses enseignants, sa famille et sa communauté a une bonne attitude envers eux. Drapeau et al. 2003 vont dans le sens de nos résultats en affirmant que l'attitude de la famille influence la résilience chez l'enfant. Pour ces auteurs l'enfant qui ressent un soutien familial et est en lien avec le réseau familial étendu va développer une forte résilience. Gribble et al. (cité dans Simritpil, 2012) ont trouvé dans leur étude que la résilience des enfants est tributaire de l'attitude positive des parents où il existe une relation interpersonnelle avec l'enfant et ses parents. De plus ces parents sont assez présents dans la vie de leurs enfants.

Se fondant sur le modèle des expériences pivots Bibeau et al. (1992) l'attitudes positives des pairs, des enseignants, de la famille et de la société engendre des conjonctures protectrices qui ont un impact direct sur la résilience des jeunes réfugiés (Thibault, 201). L'attitude des enseignants dans ce sens joue un rôle primordial dans la consolidation de la résilience des jeunes élèves réfugiés. Les résultats de la recherche de Kamanzi et al. (2007) ont montré avec leur étude que l'appui et l'attention des enseignants envers les élèves réfugiés démontraient d'une attitude positive envers ceux-ci. Ce qui avait une incidence sur la résilience de ces enfants. Ces derniers perçoivent que leurs enseignants sont engagés et disponibles, ils inspirent la confiance et sont outillés pour comprendre et prendre en compte les besoins des élèves (Gosselin-Gagné, 2012). Aussi les enseignants sont souvent présentés comme des tuteurs de la résilience (Gosselin-Gagné, 2012 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Le contraire est aussi vrai comme le souligne Mc Andrew et Audet (2013). Ils postulent que les enseignants peu disponibles, qui ont peu d'intérêt à la réussite de leurs élèves et ont de faibles attentes à l'égard de ceux-ci contribuent au faible niveau de résilience de ce type d'élèves. De manière concrète, l'attitude des enseignants peuvent avoir un impact en matière d'apprentissages, d'estime de soi, de motivation, de sentiment d'appartenance, de réussite scolaire et de résilience (Bélangier, 2010). Ainscow et Miles (2008) estiment que même les méthodes pédagogiques les plus avancées

seront inefficaces si elles sont appliquées par des enseignants qui considèrent implicitement ou explicitement que certains élèves défavorisés sont dans l'incapacité d'être au niveau.

A la lumière de nos résultats qui confirment notre hypothèse selon laquelle des aspects attitudinaux favorisent la résilience nous avançons en somme qu'il est important d'encourager et de soutenir les développements des attitudes favorables à la résilience chez les enfants réfugiés pour les aider à naviguer avec succès dans les défis de la vie et à grandir en tant que qu'individus confiants et capables. Cela peut se faire en leur fournissant un environnement sécurisé et bienveillant, en les encourageant à exprimer leurs émotions et en les aidant à développer des stratégies d'adaptation efficaces.

6-2-2- Aspects environnementaux et résilience

Notre deuxième hypothèse spécifique a été formulée de la manière suivante : les aspects environnementaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette hypothèse avait pour objectif de montrer l'influence aspects environnementaux sur la résilience. Les résultats indiquent une corrélation positive entre les aspects environnementaux et la ténacité ($r=,715^{**}$), la force ($r=,549^{**}$) et l'optimisme ($r=,590^{**}$). Ces résultats révèlent aussi que la dimension aspects environnementaux est un prédicteur de la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire ($F=8,685$; $p=,000$). Aspects éducatifs 8 ($\beta =,407$; $p=,000$) apparaît comme le meilleur prédicteur de la variance de la résilience. Elle est suivie de aspects éducatifs 10 ($\beta =,372$; $p=,000$), de aspects éducatifs 7 ($\beta =,359$; $p=,000$), aspects éducatifs 5 ($\beta =,301$; $p=,002$), aspects éducatifs 1 ($\beta =,187$; $p=,039$), aspects éducatifs 9 ($\beta =-,289$; $p=,013$) et aspects éducatifs 1 ($\beta =,172$; $p=,012$). Ces résultats confirment notre hypothèse de départ dans ce sens que les aspects environnementaux favorisent bien la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire.

La validation de cette première hypothèse se justifie par le fait les élèves réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko pensent que l'infrastructure scolaire est accessible à tous. Que les ressources matérielles et humaines sont également accessibles, qu'ils coopèrent entre eux et que leurs relations sont de bonne qualité.

Nos résultats vont dans le sens de Bowen (2015) qui montre dans sa recherche que les élèves non résilients sont ceux qui ne sont pas en très bons termes avec leurs pairs. L'explication donnée à cela est le fait que certains de ces élèves étaient surprotégés par la famille, par conséquent faisaient très faiblement face à l'adversité. Ainsi, ils n'avaient pas développé

suffisamment leur mécanisme de résilience (Nearchou, Stogiannidou, & Kiosseoglou 2014 ; Cristina de la Peña, 2016). Pour d'autres de ces enfants, ils étaient issus des familles où ils étaient difficiles de leur apprendre des comportements sociaux. Dans ces familles, les parents étaient absents émotionnellement ou manquaient des compétences pour le faire (Raybuck & Hicks, 1994 ; Cristina de la Peña, 2016). Ces lacunes accumulées dans la relation familiale vont s'étendre dans la société et surtout à l'école. Ainsi, si tout est au beau fixe dans la famille l'enfant aura tendance à entretenir des bonnes relations avec ces pairs. Et d'après (Prince-Embury, 2012), un enfant avec une bonne compétence en matière de relation est moins vulnérable et plus résilient face à l'adversité. Par contre, les enfants réfugiés privés du soutien social sont cités comme groupe vulnérable où la résilience sera faible (Bibeau et al., 1992).

L'importance des pairs dans la résilience des élèves réfugiés est également relevée dans l'étude de Sleijpena et al. 2015. En effet, ces auteurs identifient les camarades des élèves réfugiés comme une source de résilience. Ils avancent comme raison de leurs résultats le fait que l'interaction avec les pairs constituent un moyen de s'évader et d'oublier pour un temps leur condition. En plus ces camarades constituent des confidents qui leur donnent de bons conseils. C'est état de chose qui renforce leur résilience. Dans le modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (2012), l'interaction apparait en tant que conjoncture protectrice qui favorise la résilience.

Concernant toujours les aspects environnementaux Bideau et al. (2012), identifient les services professionnels (psychologues, travailleurs sociaux, etc.) présents dans les écoles comme source de résilience. La présence de ces personnes ressources est indispensable pour réduire les difficultés des élèves réfugiés (Larose et al. 2004). Ils offrent principalement à offrir des services spécialisés aux élèves en fonction de leurs besoins, et consiste aussi au soutien des parents en les accompagnant, par exemple, pendant leurs visites en milieu scolaire dans le but de les fournir des informations (Beaupré et al., 2010). Ces professionnels accompagnent les élèves sur le plan social mais surtout psychologique. C'est cet accompagnement au fil du temps qui renforce la résilience de l'élève réfugié (Thibault 2016). Cependant, dans notre étude, le rôle de ces accompagnateurs ne peut être examiné car l'item relatif à cela a été supprimé lors de la phase du pré-test. L'explication qui peut être avancée est l'idée selon laquelle dans ces centres ils n'ont pas ce type de service d'accompagnement ou alors ils n'accomplissent pas bien leur mission. Ils ne sont pas présents dans la vie de ces enfants.

Pour Bouchamma (2016) les ressources économiques, humaines et matérielles sont indispensables pour les écoles inclusives et soutiennent la résilience des élèves. Kamanzi et al. (2007) les ressources disponibles dans une école peuvent aider les élèves en difficulté à faire face à leur problème. Mc Andrew et Audet (2013) indiquent aussi l'accessibilité des ressources matérielles et entraîne la résilience des élèves.

Dans notre étude les aspects environnements sont principalement portés à la disponibilité et l'accessibilité des enseignants. Ils écoutent les idées de leurs élèves et les aident dans leur travail et joue d'arbitre entre les enfants en cas de conflit. Et surtout, les enseignants collaborent beaucoup entre eux. Dijoux (2020) indique que à l'enseignement primaire le développement de l'enfant est nourrit par la relation que l'enfant entretient avec son maître qui joue le rôle de tuteur de résilience. Selon lui la relation entre le maître et ses élèves constitue un facteur important dans le processus de résilience. Cette relation peut être expliquée par la théorie de l'attachement qui émet le postulat selon lequel l'attitude comportementale a une signification émotionnelle qui est fonction de la sécurité ou l'insécurité affective. Dans ce sens, l'enseignant adapte son apprentissage de manière réflexive. L'attachement procure une estime de soi élevée et une autonomie plus grande (Geddes, 2012). Ce qui peut renforcer la résilience chez l'enfant (Dijoux, 2020).

Mis à part les aspect environnementaux, nos résultats montrent aussi que les caractéristiques pédagogiques influencent aussi la résilience chez les élèves réfugiés.

En somme, les aspects environnementaux jouent un rôle crucial dans la résilience des élèves réfugiés. A travers premièrement, la qualité des relations familiales (des relations familiales solides et positives peuvent fournir un soutien émotionnel essentiel aux élèves et favoriser leur résilience face à l'adversité). Deuxièmement, par le soutien social (avoir des camarades et des enseignants de confiance vers qui se tourner en cas de besoin est un facteur important pour favoriser la résilience des élèves réfugiés. Troisièmement, par les ressources accessibles (fréquenté dans un cadre qui offre des services de soutien, tel que des programmes d'aide psychologique ou des activités de loisirs, peut également renforcer la résilience chez les jeunes réfugiés. Quatrièmement, la non-exposition aux stress environnementaux (les enfants non-exposés à des facteurs de stress environnementaux tels que la violence, la pauvreté ou le manque de ressources peuvent avoir plus de difficultés à développer leur résilience. Il est donc essentiel de prendre en compte les aspects environnementaux dans l'éducation et l'accompagnement des élèves réfugiés pour favoriser leur esprit résilient et leur développement

positif. Cela peut se faire en veillant à créer un environnement familial et sécurisant, en favorisant les interactions sociales positives et en garantissant l'accès à des ressources et des services de soutien dans la communauté.

6-2-3- Aspects éducatifs et résilience

Notre troisième hypothèse a été formulée de la manière suivante : les aspects éducatifs favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette hypothèse avait pour objectif de montrer l'influence des aspects éducatifs sur la résilience. Les résultats indiquent une corrélation positive et moyenne entre les aspects éducatifs et la ténacité ($r=,200^{**}$), la force ($r=,149^{**}$) et l'optimisme ($r=,244^{**}$). Les résultats révèlent aussi que la dimension aspects éducatifs est un prédicteur de la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire ($F=6,436$; $p=,000$). Aspects attitudeaux 5 ($\beta =,306$; $p=,000$) apparaît comme le meilleur prédicteur de la variance de la résilience. Elle est suivie des aspects attitudeaux 4 ($\beta =,280$; $p=,002$). Ces résultats confirment notre hypothèse de départ dans ce sens que les aspects éducatifs favorisent bien la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire.

Nos résultats sous-tendent ainsi que les enseignants de notre étude utilisent des méthodes pédagogiques qui favorisent la résilience. En effet, la qualité de l'enseignement est capitale dans une école où l'éducation inclusive est pratiquée efficacement car elle renferme différentes formes d'individualisation du processus enseignement/apprentissage par l'application des stratégies d'enseignement et d'évaluation variés.

L'une de ses stratégies est la différenciation pédagogique qui vise à soutenir la progression de tous les élèves en appliquant des situations d'enseignement/ apprentissage flexibles et variées qui prennent en compte les besoins individuels (Rousseau et al.,2013). Les pratiques pédagogiques dans une école inclusive concernent l'enseignement différencié, l'enseignement échafaudé, l'apprentissage coopératif, le tutorat par les pairs, l'enseignement direct, le co-enseignement et l'emploi de divers styles d'enseignement (NCSE, 2010).

Dans un environnement constructiviste, les enseignants adoptent les approches constructivistes dans leurs pratiques pédagogiques. Et ils font main et pieds pour transmettre leurs connaissances de manière créatrice (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002). Selon Potvin (2013), ils pratiquent une pédagogie différenciée en congruence aux besoins de l'apprenant. Par exemple pour les devoirs l'enseignant peut les modifier s'ils pensent que qu'ils

ne sont pas au niveau de certains enfants ou parce que certains ne peuvent bénéficier d'aide à la maison (Booth et Ainscow, 2002). En procédant de la sorte cela renforce l'auto-efficacité de ces élèves. L'étude Kanouté et al. (2008), sur les trajectoires de réussite d'élèves immigrants de Montréal et de Sherbrooke, a montré que les pratiques pédagogiques des enseignants concouraient à la réussite et par ricochet à la résilience de ces élèves. Une autre étude de Mc Andrew et al. (2015) concernant la réussite et la résilience chez des élèves en situation difficile a montré également que les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants étaient des facteurs de résilience. Dans leur étude, cette résilience était soutenue par la prise en compte de la langue maternelle de l'élève en milieu scolaire. En procédant de la sorte cela renforce l'identité et leur personnalité (Armand, 2012a ; Mc Andrew et al., 2015). Et la non prise en compte de la langue peut produire un effet contraire et provoquer une vulnérabilité identitaire comme le précise Kanouté et al. (2008).

En somme, les aspects éducatifs importants peuvent aider à renforcer la résilience des jeunes réfugiés. Par exemple utiliser et encourager des méthodes pédagogiques qui donnent la possibilité de prendre des décisions et de résoudre des problèmes par eux-mêmes les aides à développer un sens de contrôle sur leur vie, ce qui est essentiel pour renforcer leur résilience.

Au terme de ce chapitre, il en ressort que les hypothèses formulées au départ à savoir : les aspects attitudeux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad (Hs1), les aspects environnementaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad (Hs2) et les aspects éducatifs favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad (Hs3) ont été confirmées. En effet, l'analyse des données effectuées nous permettent de dire que l'éducation inclusive favorise la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. D'un côté, il a été question de présenter quelques tentatives d'explications de l'influence tour à tour de l'âge, du sexe et de la classe fréquentée sur la résilience D'un autre côté, nous avons proposé quelques pistes d'explications de l'influence des aspects attitudeux, aspects environnementaux et les aspects éducatifs sur la résilience des élèves réfugiés. Ces explications ont été faites à la lumière de nombreuses études en rapport avec notre sujet d'étude.

La deuxième partie de cette étude est constitué de trois chapitres : le chapitre quatrième (approche méthodologique de l'étude), le chapitre cinquième (présentation des données et analyses des résultats) et le chapitre sixième (synthèse et discussion des résultats).

Concrètement, nous avons présenté les variables de l'étude. Lesquelles sont : éducation inclusive (variable indépendante) opérationnalisée en aspects attitudinaux, aspects environnementaux et aspects éducatifs ; et résilience (variable dépendante) opérationnalisée en ténacité, force et optimisme. Ces variables ont permis par la suite de monter un plan de recherche et de formuler l'hypothèse générale (HG) et les hypothèses spécifiques (HS). Un questionnaire a été élaboré à partir de l'adaptation de l'échelle CD-RISC et celle de Li et al. 2022. Ce dernier a servi à la collecte des données auprès des 101 réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Les données collectées ont été traitées avec le logiciel SPSS. Les tests statistiques qui ont été utilisés sont l'analyse de corrélation et l'analyse de régression. Puis les résultats les plus significatifs ont été présentés. Ceux-ci ont montré que les aspects attitudinaux, les aspects environnementaux et les aspects éducatifs sont des prédicteurs de la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cette partie importante de notre travail s'achève par une discussion des résultats. Pour ce faire nous avons convoqué des études antérieures.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif général de notre recherche est d'étudier la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Cet objectif est issu du constat fait sur le phénomène de l'exclusion sociale dont sont victimes cette catégorie des personnes. Ce qui est préoccupant de nos jours dans le monde en général, et en Afrique en particulier chez les réfugiés, malgré les efforts faits par les Etats africains qui les accueillent et les partenaires pour y remédier.

La revue de la littérature en vigueur, permet d'atteindre cet objectif à travers l'exposition de multiples facteurs psychosociologiques, susceptibles de donner une certaine explication au phénomène de résilience des réfugiés en âge scolaire. Notre choix s'est porté sur l'éducation inclusive. Elle a été opérationnalisée en aspects attitudeux, aspects environnementaux et aspects éducatifs en référence à Li et al. (2022). Cette opérationnalisation nous a permis de formuler trois hypothèses de recherche (HS1 : les aspects attitudeux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad ; HS2 : les aspects environnementaux favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains en âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad et HS3 : les aspects éducatifs favorisent la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad).

Un questionnaire constitué d'une échelle de la justice organisationnelle et d'une échelle de l'implication au travail, a été administré à 101 participants. Les données recueillies ont été traitées par les corrélations et les régressions. Les résultats ont révélé que les trois hypothèses spécifiques formulées ont été validées (HS1, HS2, HS3). Ce qui nous amène à tirer la conclusion suivante : L'éducation inclusive favorise la résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Goré au Tchad. Par ailleurs, nous avons observé que d'autres variables prises en compte dans cette étude telles les caractéristiques sociodémographiques (l'âge et le sexe) sont des prédicteurs importants de la résilience. Nos résultats ont été expliqués par de nombreuses études antérieures.

Cette étude, parvenue à son terme, comporte néanmoins quelques limites. La première est relative à la petite taille de notre échantillon. Sur cette base il aurait fallu compléter cette recherche par une enquête qualitative. Nous déplorons aussi le fait d'avoir uniquement les participants des classes du CM1 et du CM2. L'échantillon pouvait être élargi en incluant les

élèves des autres classes puisque l'étude concerne les enfants en âge scolaire. En outre, le choix des variables présente la possibilité d'avoir négligé certaines variables qui pourraient avoir une influence notable sur la résilience des réfugiés en âge scolaire, il s'agit par exemple de la religion.

Notre travail contribue à amener les décideurs, les administrateurs de l'école, les professionnelles, la famille et les enseignants à être plus impliqués et à mettre en place des stratégies permettant de stimuler la résilience chez les réfugiés en âge scolaire. L'implication de tous pourrait permettre une réduction du taux d'analphabétisme, de redoublement, de déperdition scolaire et d'échec scolaire afin d'atteindre 100% de taux de scolarisation de cette catégorie d'enfants, de réussite scolaire et d'achèvement comme voulu par les partenaires éducatifs (UNESCO, HCR, etc.). Cette implication de tous permettrait également la réduction des gaspillages des ressources financières des Etats accueillants les réfugiés et des parents en termes d'investissements dans l'éducation.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aaron Benavot. (2015). Literacy in the 21st century: Towards a dynamic nexus of social relations. *International Review of Education*, 61(3), 273–294.
- Ainscow, M., et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous: prochaine étape? *Perspectives*, XXXVIII (1), 20–47.
- Ainscow, M., et Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–16.
- Amoranitis, S. (2016). Des discriminations à l'inclusion à l'école. *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*, 44-45, 3-5.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 3(63), 30-39.
- Anaut, M. (2015). La résilience: évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Rech Soins Infirm*, (121), 28-39.
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1), 21–36.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2008). *Diriger une école en milieu défavorisé: ce qu'en disent des directions d'écoles primaires, de la région de Montréal*. Montréal: Université de Montréal.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: la justice sociale au cœur du travail des directions d'école. *Éthique publique*, 11(1), 86-93.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre: une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.

- Avezou-Boutry, V., & Sabatier, C. (2013). Éducation familiale et situation d'acculturation. Dans G. Bergonnier-Dupuy et al. (dirs.), *Traité d'éducation familiale*, (pp. 367-384). Dunod. DOI 10.3917/dunod.bergo.2013.01.0367
- Bakhshaei, M. (2016). Synthèse: le rôle de l'enseignant, de la famille et de la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dur.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*. Anjou, Québec: Fides Education.
- Bals, M. (1992). Un programme de main-d'oeuvre pathogène : le programme pour les domestiques étrangères. *Santé mentale au Québec*, 17(2), 157–170. <https://doi.org/10.7202/502075ar>
- Barney, K. (n, d). Resilience: How to Cope With Life's Pressures, Disappointments, or Losses Campus Curriculum Development, 11-14.
- Barton, L. (2010). The politics of education for all. In J. Rix, M. Nind, K. Sheehy, k. Simmons, et C. Walsh (Dir.), *Equality, participation and inclusion: Diverse perspectives – 2nd edition*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Bélangier, S. (2010). Rôles et attitudes dans l'intervention en éducation pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2e édition*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Benavot, A.; UNESCO (eds). 2015. Education for All 2000 - 2015: Achievements and Challenges. 1. ed. EFA Global Monitoring Report, 12.2015. Paris: Unesco Publ. Last accessed <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: a review of the key protective factors. *Child and Family Social Work*, 14, 103-114.
- Bibeau, G., Chan-Yip, A.M., Lock, M., Rousseau, C., Sterlin, C., Fleury, H. (1992). *La santé mentale et ses visages. Un Québec pluriethnique au quotidien*. Gaëtan Morin éditeur.
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multiethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179–191.

- Booth, T., et Ainscow, M. (2002). *Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles: une recherche interprétative-critique*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://WWW.archipel.uqam.ca/>
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*. Anjou, Québec: Fides Éducation.
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*. Anjou, Québec: Fides Éducation.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris: Dunod.
- Bouvier, P. (2001). Tempérament, risque et résilience chez l'enfant. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience: résister et se reconstruire* (pp. 253). Genève: Éditions Médecine & Hygiène.
- Carlson Berg, L. (2010). Inclusion en milieu scolaire francosaskois: perspectives multiples. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*. Ottawa: Patrimoine canadien.
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 199 – 134.
- Chan, C. K.Y. (2021). Resilience. www.have.hku.hk/resilience
- Cherkowski, S., et Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Teacher Learning and Professional Development*, 1(1), 33–43.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature with Implications for Education. *Urban Education*, 41, 211-236.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- De Grandmont, N. (2010). Historique — Acceptation de la différence dans la société: perspective historique et éléments réflexifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2e édition*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- De Plaen, S. (2004). Appartenance culturelle et résilience: un processus dynamique. *PRISME, 44*, 216 – 229.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Dujeu, S. (2016). Repères pour un livre pratique : « Pour une école inclusive, agir ensemble ». *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM, 44-45*, 23-26.
- Evans, L. (2007a). *Inclusion*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Farmer, D., et Heller, M. (2008). La sociologie de l'éducation. Dans S. Laflamme et J. Lafontant (dir.), *Initiation thématique à la sociologie*. Sudbury : Éditions Prise de Parole.
- Farnier, J. (2020). La force de l'optimisme de martin Seligman <https://www.lapsychologiepositive.fr/author/admin/>
- FasterCapital. (2024). Le pilier de Battle Cry - FasterCapital.pdf
- Fleming J. & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health 6*(2), 7-23.
- Garnezy, N. (1991). Résilience et vulnérabilité aux résultats de développement défavorables associés à la pauvreté. *Scientifique américain du comportement, 34*, 416-430.

- Garnezy, N., Masten, A.S. & Tellegen, A. (1984). L'étude du stress et de la compétence chez les enfants : un élément constitutif de la psychopathologie du développement. *Développement de l'enfant*, 55, 97-111.
- Garon, R., et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, 155, Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/>
- Gaudet, J. d. A., et Lapointe, C. (2008). Le rôle du leadership scolaire pour une présence accrue des filles et des femmes en STIM. Dans L. Lafortune (dir.), *Le leadership des femmes en STIM: sciences, technologies, ingénierie et mathématiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gay-des-Combes, C. (2018). Connaître les forces de caractère Quel impact au sein de la vie scolaire d'une classe de 7H ? [Mémoire de fin d'études, Haute école pédagogique du Valais].
- Gélinas Proulx, A., et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif: maintenir la langue française vivante au Canada. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- Gérin-Lajoie, D., et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/>
- Gouvernement du Canada (2008). *Facteurs de risque et de protection dans les familles et leurs effets sur la délinquance juvénile: Qu'en savons-nous?* Ottawa. Repéré à http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/_fl/rpf-jd-fra.pdf (Page consultée le 2 avril 2024).
- Gouverneur, C. (2016). L'éducation inclusive face aux discriminations: expériences dans deux établissements. *Diversités et citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*, 44-45, 18-22.
- Goyette, N. (2014). Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive. [Thèse, Université du Québec à Montréal]

- Guennouni Hassani, R. (2015). *L'implication parentale des parents originaires du Maghreb dans le suivi scolaire de leurs enfants, dans un contexte de débat sociétal sur la laïcité*. Document inédit.
- Guyon, S. (2013). *Les collaborations entre les familles immigrantes, l'école et la communauté. Allocution dans le cadre des grandes rencontres de la persévérance scolaire 2013*. Repéré à <http://tcri.qc.ca/>
- Hamelin, A. & Jourdan-Ionescu, C. (2011). Les instruments d'évaluation du processus de résilience. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 19(1), 75–83. <https://doi.org/10.7202/1087267ar>
- Hébert, M., & Parent, N. (2018, mars). Capsule de mesure #7 : CD-RISC - Questionnaire sur la résilience de Connor-Davidson. Adaptation canadienne-française du Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor, & Davidson, 2003). Équipe de recherche FQRSC - Violence sexuelle et santé (EVISSA), UQAM, Montréal.
- Hendersen, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L., et Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Kanouté, F., et Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie*, XXXVI (1), 161-176.
- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexion sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Landress, A. D., Parris, J. Terrel, S. (2017). La résilience comme résultat des programmes SETA. [Conférence]. Vingt-troisième Conférence des Amériques sur les systèmes d'information, Boston.
- Landress, A. D., Parrish, J. & Steven Terrell, S. (2017). *Resiliency as an Outcome of SETA Programs* [Conférence]. Twenty-third Americas Conference on Information Systems, Boston,

- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, J., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education. A journal of Educational Research and practice*, 13(2), 56-80.
- LeBlanc, L. (2007). L'école: un lieu où la résilience peut se produire. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Li, D., Sanahuja Gavaldà, J. M. & Badia M. (2022). Listening to students' voices on inclusive teaching strategies in Chinese primary schools. *International Journal of Chinese Education*, 11(2), 1-16. DOI: 10.1177/2212585X221120971
- Loreman, T., Deppeler, J., et Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom—2nd edition*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Macmillan, R. B., Meyer, M. J., et Sherman, A. (2001). *Évolution du rôle des administratrices et administrateurs scolaires*. Communication présentée au Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation. Repéré à http://csce-cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Macmillan_etal_f.pdf
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecompte, J., & Cyrulnik, B. (2001). La résilience: état des lieux. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience: résister et se reconstruire* (pp. 13 - 20). Genève: Éditions Médecine & Hygiène.
- Manço, A., et Gouverneur, C. (2015). Agir pour une école inclusive en contexte de diversité: interventions dans deux athénées. Dans A. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*. Paris, France: L'Harmattan.
- Mannoni, P. (2007). École et résilience ou le noir de la mélancolie. Dans B. Cyrulnik & J.P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (pp. 131 - 160). Paris: Odile Jacob.
- Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 1(93), 103-133.

- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2020). English L'optimisme et COVID-19 : une ressource pour soutenir les personnes en situation de confinement ? *Ann Med Psychol* (Paris). 178(7), 728–737. DOI : 10.1016/j.amp.2020.06.004
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development : successful adaptation despite risk and adversity. Dans M. C. Wang, and E. W. Gordon (Dir.) : *Educational resilience in inner-city America*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Mc Andrew M., et Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: les écoles et les enseignants font une différence!* Repéré à <http://www.ceetum.umontreal.ca/>
- Mc Andrew M., Potvin M., et Borri-Anadon C. (dir.). (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité: Recherche, formation, partenariat*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (dir.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- McMaster, C. (2015). *Educating all: Developing inclusive school culture from within*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Meadows, S. O., Miller, L.L. & Robson, S.(n,d). Understanding Resilience. Dans O. Sarah L. Meadows, L. Miller & S. Robson (dirs.), *Airman and Family Resilience*. RAND Corporation. <https://www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt19rmdbt.10>
- Mercier, M. (2007). École, handicaps, représentations sociales et résilience. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *Ecole et resilience*. Paris: Odile Jacob.
- Michallet, B. (2009). Résilience : perspective historique, défis théoriques et enjeux cliniques. *Frontières*, 22(1-2), 10–18. <https://doi.org/10.7202/045021ar>
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting Academic Resilience in Multicultural America*. New York: Peter Lang Publishing.
- Morrison, G., et Redding Allen, M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 26(2), 162–169.

- Ong, A. D., Phinney, J. S., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29, 961-979.
- Pereira Braga L., et Magnan M.-O. (2015). *Les pratiques des directions en milieu scolaire pluriethnique: un projet pilote sur l'île de Montréal. Rapport de recherche*. Repéré à <http://www.cipcd.ca/>
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, France: ESF.
- Poirel, E., et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, XL (1), 94-118.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, XXXIX (2), 6-22.
- Puentes-Neuman, G., Trudel, M., & Breton, S. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience: une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 623-646.
- Rachédi, L., et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires: revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique*. Anjou, Québec: Fides Éducation.
- Richardson, G. (2011). Applications of the Metatheory of Resilience and Resiliency in Rehabilitation and Medicine. *Développement Humain, Handicap et Changement*

Social / Human Development, Disability, and Social Change, 19(1), 35–42.
<https://doi.org/10.7202/1087261ar>

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>

Richardson, G.E., Neiger, B., Jensen, S., & Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33–39.

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81.

Rousseau, N. (2010). Vivement la pédagogie universelle pour les jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2e édition*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Bergeron, G. Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90. DOI: 10.25656/01:10288

Rousseau, N., et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2e édition*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Rutter M. (1999), « Resilience as the Millenium Rorschach: Response to Smith and Gorrell Barnes », *Journal of Family Therapy*, vol. 21, n° 2, pp. 159-160.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 3–17.

Scheier M.F., Carver C.S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychol*, 4(3), 219–247.

Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.

- Simard, E. (2023). Les forces de caractère et la résilience des étudiants en situation de handicap à l'université. [Mémoire de master, Université du Québec à Chicoutimi].
- Slee, R., et Allan, J. (2005). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. In J. Rix, K. Simmons, M. Nind and K. Sheehy (dir.), *Policy and power in inclusive education: Values into practice*. Abingdon, Oxon; New York: Routledge Falmer.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R., et Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située (traduit de l'anglais par R. Normand). *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.
- Terrisse, B., & Larose, F. (2001). La résilience: Facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 14, 129-172.
- Theis, A. (2001). La résilience dans la littérature scientifique. Dans M. Manciaux (Dir.), *La résilience: résister et se reconstruire* (pp. 33 - 44). Genève: Éditions Médecine & Hygiène.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 633 – 658.
- Thibault, M. (2012). *Conjonctures et pratiques associées à l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés : conceptions de directions d'école élémentaire de langue française en Ontario*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa].
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Trépanier, L. (1999). Ténacité et flexibilité dans la poursuite de projets personnels : impact sur le bien-être à la retraite. [Mémoire de Master, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Trottier, C., Trudel, P., & Richard Halliwell, W. R. (2007/3). Présentation des deux principales théories nordaméricaines sur l'optimisme. *Staps*, (77), 9-28.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Education/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2008). *L'Éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir. Conférence internationale de l'éducation, 48e session*. Repéré à <http://www.ibe.unesco.org>

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Education/Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage: synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/>
- Vasquez-Bronfman, A., et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX (2). Repéré à <http://www.acelf.ca/>
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J. G., & Jang, K. L. (2006). Literature review of concepts Psychological Resiliency.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang and E. W. Gordon (dir.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Waxman, H. C., Gray, J. P., et Padròn, Y. N. (2004). Promoting educational resilience for students at-risk of failure. In H. C. Waxman, Y. N. Padròn et J. P. Gray (dir.), *Educational resiliency: Student, teacher and school perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Yu, X. & Zhang, J. (2007). Factor analysis and psychometric evaluation of the connor-davidson resilience scale (cd-risc) with chinese people. *Social behavior and personality*, 35(1), 19-30.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire?* Paris, France: L'Harmattan.

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

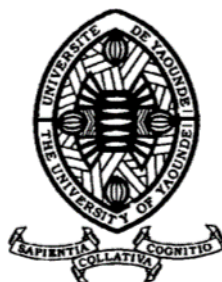
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE 1

Centre de Recherche et de Formation en Sciences
Sociales et Educatives

Unité de Recherche et de Formation Doctorale en
Sciences Humaines et Sociales

Département d'Education Spécialisée



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

Post Graduate School for Social and
Educational Sciences

Doctoral Research Unit for Human and Social
Sciences

Department of Specialized Education

QUESTIONNAIRE SUR LA RESILIENCE

Nous menons actuellement une enquête sur résilience des élèves réfugiés centrafricains. C'est à cet effet que nous vous sollicitons. Les réponses que vous donnez ne sont ni justes, ni fausses ; seule compte votre opinion. Les données récoltées seront exploitées dans le strict anonymat et en toute confidentialité conformément aux dispositions de la loi.

SECTION 1 :

Veillez donner votre point de vue dans cette section *en cochant* ou *en encerclant* le chiffre qui caractérise le mieux votre opinion personnelle, sachant que :

1= Tout à fait en désaccord ; 2= Légèrement en désaccord ; 3= Légèrement d'accord ; 4= Tout à fait d'accord.

Q1-	J'aime aller à l'école.	1	2	3	4
Q2-	Mon maître traite amicalement tout le monde dans ma classe.	1	2	3	4
Q3-	Mon maître attend de moi que je fasse toujours de mon mieux.	1	2	3	4
Q4-	Je suis heureux d'être avec les élèves d'horizons différents dans ma classe, comme des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	1	2	3	4
Q5-	Des gens de la communauté viennent dans notre école et dans notre salle de classe.	1	2	3	4

Q6-	Ma famille vient parfois participer à nos activités à l'école.	1	2	3	4
Q7-	Mon maître aime écouter mes idées.	1	2	3	4
Q8-	Les maîtres de mon école aiment discuter entre eux.	1	2	3	4
Q9-	Mon maître aime m'aider dans mon travail.	1	2	3	4
Q10-	Mon maître essaye d'aider les élèves qui ont des problèmes.	1	2	3	4
Q11-	Je peux obtenir un soutien scolaire de la part d'un psychologue, d'un physiothérapeute, d'un éducateur spécialisé, etc.	1	2	3	4
Q12-	Je pense que nos règles de classe sont justes.	1	2	3	4
Q13-	Lorsque les enfants de ma classe se disputent, mon maître règle le problème équitablement.	1	2	3	4
Q14-	Certains enfants de ma classe appellent les autres par des noms désagréables.	1	2	3	4
Q15-	Parfois, je suis victime d'intimidation dans la cour de récréation.	1	2	3	4
Q16-	Je peux déplacer mon banc pour faire un travail de groupe.	1	2	3	4
Q17-	Mon maître nous propose différentes activités ou matériels en classe.	1	2	3	4
Q18-	Mon maître m'offrent de nombreuses façons d'apprendre, comme Internet, la vidéo, l'audio, etc.	1	2	3	4
Q19-	Je peux montrer ce que j'apprends de différentes manières, telles que des présentations, des rapports, des projets, des tests, etc.	1	2	3	4
Q20-	Mon maître m'encourage de multiples façons.	1	2	3	4
Q21-	Mon maître me donne parfois des activités ou du matériel que j'aime.	1	2	3	4
Q22-	Parfois, il y a plus d'un maître dans ma classe.	1	2	3	4
Q23-	Parfois, je fais du travail en classe avec un ami.	1	2	3	4
Q24-	J'aide mes amis dans leur travail quand ils sont coincés.	1	2	3	4

Q25-	Mes amis m'aident dans mon travail quand je suis coincé.	1	2	3	4
Q26-	Il existe un plan spécial (par exemple, différents devoirs, répétition après les cours) pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans ma classe.	1	2	3	4
Q27-	Mon maître me présente une procédure simple et visuelle pour m'aider à terminer mon travail.	1	2	3	4
Q28-	J'ai le droit d'évaluer mon apprentissage.	1	2	3	4
Q29-	J'ai le droit d'évaluer l'apprentissage de mes camarades de classe.	1	2	3	4

SECTION 2 :

Veillez donner votre point de vue dans cette section en *cochant* ou *en encerclant* le chiffre qui caractérise le mieux votre opinion personnelle, sachant que :

1=Pas du tout vrai ; 2=Un peu vrai ; 3=Quelque peu vrai ; 4=Presque vrai ; 5=Vrai tout le temps.

Q1-	Je préfère prendre les devants dans la résolution de problèmes.	1	2	3	4	5
Q2-	Quand les choses semblent sans espoir, je n'abandonne pas.	1	2	3	4	5
Q3-	J'ai un fort sens du but.	1	2	3	4	5
Q4-	Je me considère comme une personne forte.	1	2	3	4	5
Q5-	J'ai le contrôle de ma vie.	1	2	3	4	5
Q6-	J'aime les défis.	1	2	3	4	5
Q7-	Je peux atteindre mes objectifs.	1	2	3	4	5
Q8-	Je ne me laisse pas facilement décourager par l'échec.	1	2	3	4	5
Q9-	Sous pression, je me concentre et réfléchis clairement.	1	2	3	4	5

Q10-	Je prends souvent des décisions impopulaires ou difficiles.	1	2	3	4	5
Q11-	Je peux gérer les sensations désagréables.	1	2	3	4	5
Q12-	Je sais vers qui me tourner pour obtenir de l'aide.	1	2	3	4	5
Q13-	Je peux agir sur une intuition.	1	2	3	4	5
Q14-	Je pense que les choses arrivent pour une raison.	1	2	3	4	5
Q15-	J'ai tendance à rebondir après une maladie ou une épreuve.	1	2	3	4	5
Q16-	Je fournis le meilleur effort quoi qu'il arrive.	1	2	3	4	5
Q17-	Je suis capable de m'adapter au changement.	1	2	3	4	5
Q18-	Je pense que faire face au stress renforce.	1	2	3	4	5
Q19-	Je pense que les succès passés donnent confiance pour un nouveau défi.	1	2	3	4	5
Q20-	Je suis fier de mes réalisations.	1	2	3	4	5
Q21-	Je travaille pour atteindre mes objectifs.	1	2	3	4	5
Q22-	Je vois toujours le côté humoristique des choses.	1	2	3	4	5
Q23-	Je pense que parfois le destin ou Dieu peut aider.	1	2	3	4	5
Q24-	J'ai des relations étroites et sécurisées.	1	2	3	4	5
Q25-	Je peux faire face à tout ce qui vient.	1	2	3	4	5

SECTION 3 : CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES

Veillez répondre aux questions de cette section en cochant ou en encerclant le chiffre qui correspond le mieux votre réponse.

Q1- Sexe : Q2- Classe fréquentée : 1. CM1

1. Féminin 2. CM2

2. Masculin

Q3- Age :

1. Moins de 10 ans
2. 10 - 11ans
3. 12- 13 ans
4. 14-15 ans
5. Plus de 15 ans

Merci pour votre participation !

ANNEXE 2 : AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF EDUCATION
OF SPECIALIZED

Le Doyen
The Dean

N°...../22/UYI/VDSSE/

AUTORISATION DE RECHERCHE

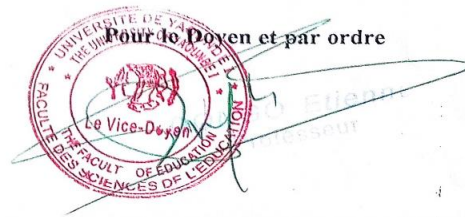
Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **MAKAMBI DODOU Jonas** matricule **21V3513**, est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département d'éducation spécialisée Filière : Département d'éducation spécialisée, Option : **Handicap social**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr FOUMANE FOUMANE Josue Delamour** Son sujet est intitulé: « **Education inclusive et résilience chez les réfugiés centrafricains d'âge scolaire du camp d'Amboko de Gore au TCHAD** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir pour le stage et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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

Fait à Yaoundé, le 2 JAN 2023.....



ANNEXE 3 : AUTORISATION D'ACCES AU CAMP D'AMBOKO

REPUBLIQUE DU TCHAD

PRESIDENCE DE TRANSITION

PRIMATURE

MINISTERE DE L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE
ET DE LA DECENTRALISATION

COMMISSION NATIONALE D'ACCUEIL, DE REINSERTION
DES REFUGIES ET DES RAPATRIES

SECRETARIAT PERMANENT

RESPONSABLE DES RESSOURCES HUMAINES

UNITE- TRAVAIL- PROGRES



N° 001 /PT/PMT/MATD/CNARR/SP/DRH/2024

AUTORISATION D'ACCES AU CAMP D'AMBOKO DE GORE

Je soussigné Monsieur IDRIS MAHAMAT ALI ABDALLAH NASSOUR Secrétaire Permanent de la Commission Nationale d'Accueil, de Réinsertion des Réfugiés et des Rapatriés (CNARR), autorise par la présente Monsieur MAKAMBI DODOU JONAS Etudiant en Master II, Filière département d'éducation spécialisée option Handicap Social, à l'université de Yaoundé I, à accéder au Camp des réfugiés de Goré pour un stage de recherche de (45) jours allant du **23 Janvier au 08 Mars 2024**.

Le Délégué Provincial de la CNARR du Logone Oriental /Goré est prié d'apporter à l'intéressé toute l'assistance nécessaire au bon déroulement de son recherche.

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

Fait à N'Djaména, le 23 Janvier 2024

Le Secrétaire Permanent de la CNARR

IDRIS MAHAMAT ALI ABDALLAH NASSOUR

ANNEXE 4 : ATTESTATIONS DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU TCHAD

PRÉSIDENCE DE TRANSITION

PRIMATURE

MINISTÈRE DE L'ADMINISTRATION DU TERRITOIRE
ET DE LA DÉCENTRALISATION

COMMISSION NATIONALE D'ACCUEIL, DE REINSERTION
DES REFUGIES ET DES RAPATRIÉS (CNARR)

SECRETARIAT PERMANENT

DÉLÉGATION PROVINCIALE DU LOGONE ORIENTAL / GORÉ

UNITE - TRAVAIL - PROGRES



N^o 001/PT/PMT/MATD/CNARR/SP/DPLOR/2024

ATTESTATION

Je soussigné, Monsieur **BACHAR OUMAR MAHAMAT**, Délégué Provincial de la **Commission Nationale d'Accueil, de Réinsertion des Réfugiés et des Rapatriés (CNARR)** du Logone Oriental, atteste par la présente que Monsieur **MAKAMBI DODOU JONAS**, étudiant en Master II, Département d'éducation, Spécialité Handicap sociale, à l'Université de Yaoundé I, à effectuer une enquête sur la résilience des élèves réfugiés Centrafricains au camp d'Amboko.

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

Fait à Goré, le 16 Février 2024

Le Délégué Provincial

BACHAR OUMAR MAHAMAT


Commission Nationale d'Accueil, de Réinsertion des Réfugiés et des Rapatriés (CNARR)
Délégation Provinciale du Logone Oriental - Goré, Tel : 63 10 15 15/90 10 15 15, Email : oumari89@gmail.com

TABLE DE MATIERES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTES DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES	vi
LISTES DES ANNEXES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	5
CHAPITRE PREMIER : PROBLEMATIQUE	6
1.1- CONSTAT EMPIRIQUE	6
1.1.1. Chiffre de l'exclusion des réfugiés.....	6
1.1.1.1. Statistiques sur l'exclusion des réfugiés dans le monde	6
1.1.1.2. Statistiques sur l'exclusion des réfugiés en Afrique sub-saharienne et au Tchad	7
1-1-1-2-1- Statistiques sur l'exclusion des réfugiés en Afrique sub-saharienne en général	7
1-1-1-2-2- Statistiques sur l'exclusion des réfugiés de l'école au Tchad	7
1.1.2. Causes de l'exclusion des réfugiés	8
1-1-2-1- L'existence de camps des réfugiés.....	8
1-1-2-2- La non-maitrise de la langue	8
1-1-2-3- La discrimination	9
1.1.3. Conséquences de l'exclusion sociale	10
1-1-3-1- Conséquences de l'exclusion sociale sur les droits des réfugiés	10
1-1-3-2- Conséquences de l'exclusion sociale sur le logement des réfugiés	10
1-1-3-3- Les conséquences de l'exclusion sociale sur la sécurité alimentaire	11
1-1-3-4- Les conséquences de l'exclusion sociale sur l'accès aux services de santé... ..	11
1-1-3-5- Les conséquences de l'exclusion sociale sur la santé des réfugiés	12
1.1.4. Les mesures prises pour limiter l'exclusion sociale des réfugiés.....	12
1-1-4-1- Le rôle des organismes onusiens et du droit international sur les réfugiés....	12
1-1-4-2- Les programmes d'éducation accélérée et d'éducation pour tous	14

1-1-4-3- Rôle des pays d'accueil.....	14
1.2. Problème de recherche	15
1.3. Question générale	16
1.3.1. Questions spécifiques (QS)	16
1.3. Objectif général	16
1.4.1. Objectifs spécifiques de recherche	16
1.5. Intérêts de l'étude	16
1.5.1. Intérêt scientifique.....	17
1.5.2. Intérêt personnel.....	17
1.5.3. Intérêt social	17
1.7. Limites de la recherche.....	17
1.7.1. Limite thématique	18
1-7-2- Limite temporelle	18
1-7-3- Limite géographique.....	18
1.8 TYPE DE RECHERCHE.....	19
CHAPITRE DEUXIEME : REVUE DE LITTERATURE	20
2-1-1- Notion d'éducation.....	20
2-1-2- Education inclusive	20
2-1-2-1- Principes et caractéristiques de l'éducation inclusive.....	22
2-1-2-2- Avantages de l'Education inclusive.....	23
2-1-2-3- Conditions de l'école inclusive	25
2-1-3- Education inclusive des réfugiés	27
2-2- Résilience.....	28
2-2-1- Historique du concept de résilience	28
2-2-2- Le processus de résilience chez l'enfant	31
2-2-2-1- Facteurs de risque liés à l'enfance	31
2-2-2-2- Facteurs de protection liés à l'enfance.....	32
2-2-2-2-1- Facteurs propres à l'enfant	33
2-2-2-2-2- Facteurs familiaux	33
2-2-2-2-3- Facteurs extra-familiaux	34
2-2-3- Résilience chez élèves réfugiés	35
2-2-4- Sources de la résilience	35
2-2-5- Education inclusive et la résilience des élèves réfugiés	37
CHAPITRE TROISIEME : THEORIE DE REFERENCE	39
3-1- Théorie des expériences pivots.....	39

3-1-1- Historique	39
3-1-2- Postulat de la théorie des expériences pivots	39
3-1-3- Présentation des expériences pivots	42
3-1-3-1- Perte et gain.....	44
3-1-3-2- Isolement et interaction	44
3-1-3-3- Insécurité et sécurité.....	44
3-1-3-4- Éclatement et intégrité	44
3-1-3-5- Méfiance et confiance	45
3-1-3-6- Rupture et continuité.....	45
3-1-3-7- Infériorité et estime de soi.....	46
3-2- Métathéorie de la résilience	49
3-2-1- Elaboration de la métathéorie de la résilience : les vagues d'enquêtes.....	49
3-2-2- Modèle de la résilience.....	51
3-2-3- Théorie de la résilience	54
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	56
CHAPITRE QUATRIEME : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE	57
4-1- Site de l'étude	57
4-1- 1- Présentation de l'école des réfugiés du camp d'Amboko	57
4-2- Participants de l'étude.....	57
4-3- Variables de l'étude	58
4-3-1- Variable indépendante (VI)	58
4-3-1-1- Aspects attitudinaux	58
4-3-1-2- Aspects environnementaux	59
4-3-1-3- Aspects éducatifs	60
4-3-2- Variable dépendante (VD).....	60
4-3-2-1- Ténacité.....	60
4-3-2-2- Force	61
4-3-2-3- Optimisme.....	61
4-4- Plan de recherche	62
4-5- Hypothèses de l'étude.....	65
4-5-1- Hypothèse générale (HG).....	65
4-5-2- Hypothèses spécifiques (HS)	65
4-6- Collecte des données	68
4-6-1- Choix et justification de l'instrument de collecte des données	68
4-6-2- Elaboration du questionnaire.....	68

4-6-3- Pré-test et validation du questionnaire	71
4-6-3-1- Pré-test	71
4-6-3-2- Validation du questionnaire	71
4-6-4- Procédure de collecte des données	77
4-7- Outils de traitement statistiques.....	78
4-8- Difficultés rencontrées.....	79
CHAPITRE CINQUIEME : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES	
RESULTATS	80
5-1- Analyse descriptive.....	80
5-1-1- Caractéristiques sociodémographiques et résilience	80
5.1.1.1. Sexe et résilience	80
5-1-1-2- Age et résilience.....	81
5-1-1-3- Classe fréquentée et résilience	82
5-1-2- Scores moyens des participants sur les dimensions de l'éducation inclusive	82
5-1-3- Scores moyens des participants sur la résilience.....	86
5-2- Analyse des facteurs principaux	90
5-2-1- Aspect attitudinaux et résilience.....	90
5-2-2- Aspects environnementaux et résilience	92
5-2-3- Aspects éducatifs et résilience.....	94
5-3- Analyse de la régression générale.....	96
CHAPITRE SIXIEME : SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS	98
6-1- Discussion des résultats de l'analyse des facteurs secondaires	98
6-1-1- Sexe et résilience	98
6-1-2- Âge et résilience	99
6-1-3- Classe fréquentée et résilience	99
6-2- Discussion des résultats de l'analyse des facteurs principaux.....	100
6-2-1- Aspects attitudinaux et résilience	100
6-2-2- Aspects environnementaux et résilience	102
6-2-3- Aspects éducatifs et résilience.....	105
CONCLUSION GENERALE	108
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	x
ANNEXES.....	xxii