

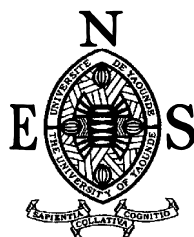
REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

SECTION : SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

SECTION: SCIENCES OF
EDUCATION

**VIE DE RUE ET ÉCOLE À YAOUNDÉ : analyse des
mécanismes de scolarisation développés par les enfants en
situation de rue**

**Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme
de Professeur d'Enseignement Normal (DIPEN) Deuxième Grade**

Spécialisation : Sciences de l'Éducation

Par

Joseph Gérard BABINNÉ NGNASSIRI

Master en Sociologie

Sous la direction du

Dr Renée Solange NKECK BIDIAS

Chargé de cours

ENS/UY1

Juin 2016

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	Erreur ! Signet non défini.
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS, ACCRONYMES ET SIGLES	viii
LISTES DES ANNEXES.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE1. PROBLEMATIQUE.....	4
1.1. Contexte et justification de l'étude.....	4
1.2. Formulation du problème de recherche.....	10
1.2.1. Des constats littéraires et empiriques faits au sujet des ESR et autour de la question de scolarisation des ESR.	10
1.2.2. Le problème de recherche	12
1.3. Questions de recherche.....	13
1.3.1. Question principale de recherche	13
1.3.2. Questions spécifiques de recherche.....	13
1.4. Objectifs de recherche	14
1.4.1. Objectif général	14
1.4.2. Objectifs spécifiques	14
1.5. Intérêts de l'étude	15
1.6. Délimitation spatiotemporelle de la recherche.....	16
1.6.1. Délimitation spatiale.....	16
1.6.2. Délimitation temporelle de l'étude.....	17
CHAPITRE 2. INSERTION THEORIQUE DE L'ÉTUDE	18
2.1. Définitions des concepts.....	18
2.2. Revue de la littérature.....	28
2.3. Approches théoriques	41
2.3.1. La théorie de l'agir faible de Soulet Marc Henry.....	41
2.3.2. L'interactionnisme symbolique.....	43
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE.....	48
3.1. Type de recherche	48
3.2. Population d'étude.....	49

3.3.	Échantillon et méthode d'échantillonnage.....	50
3.3.1.	Échantillon.....	50
3.3.2.	Méthode d'échantillonnage.....	50
3.4.	Les techniques de collectes de données.....	52
3.4.1.	Les entretiens.....	52
3.4.1.1.	L'entretien individuel semi-directif.....	53
3.4.2.	Les observations.....	54
3.4.2.1.	L'observation directe structurée.....	54
3.5.	Validation de l'instrument de collecte.....	55
3.6.	Le déroulement de l'enquête.....	56
3.7.	Méthode d'analyse des données.....	58
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....		61
4.1.	Profil socio-démographique des enquêtés.....	61
4.2.	Présentation analytique des thèmes.....	63
4.2.1.	L'attribution causale de l'entrée des répondants en situation de rue.....	63
4.2.1.1.	Quand les piliers de la structure familiale tombent : le décès des parents comme cause de départ dans la rue.....	63
4.2.1.2.	Des conflits entre les membres de famille à l'origine du départ dans la rue.....	64
4.2.1.3.	Fuguer dans la rue pour éviter la maltraitance et la négligence familiales.....	64
4.2.2.	Modes et conditions de vie des répondants en contexte de rue.....	67
4.2.2.1.	Les modes de vie des répondants dans la rue.....	67
4.2.2.1.1.	Un mode de vie individualisé au moment de l'enquête.....	67
4.2.2.1.2.	Une organisation de vie en groupe au début de leur histoire dans la rue.....	69
4.2.2.1.3.	Au-delà, des deux modes de vie, le passage d'un mode à un autre.....	69
4.2.1.2.	Conditions de survie des ESR dans la rue : quand vivre dans la rue apparaît plus comme une situation de survie.....	70
4.2.1.2.1.	Quand vivre dans la rue suppose une survie dans des conditions de précarités matérielles.....	71
4.2.1.2.2.	Quand vivre dans la rue suppose une précarité des conditions sociales.....	75
4.2.1.2.3.	Des conditions émotionnelles partagés entre rejet et acception de l'identité d'ESR.....	79
4.2.2.	Expérience scolaire des ESR en contexte de rue.....	81
4.2.2.1.	L'ESR en cours d'alphabétisation dans les centres.....	82
4.2.2.2.	Les ESR en cours de scolarisation dans les lycées.....	82
4.2.3.	Les mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les répondants.....	83
4.2.3.1.	Les tactiques de déclenchement de la situation de mise en scolarisation.....	83

4.2.3.2. Stratégies de gestion d'un double rapport à l'école et à la rue	86
4.2.3.2.1. Les tactiques et stratégies de gestion des activités du contexte scolaire chez les ESR	87
4.2.3.2.2. Les stratégies de gestion des activités de la rue.....	93
4.2.4. Se représenter les appuis et ressources liés à la rue, à l'école, aux institutions d'accueil et de réinsertion des ESR dans le processus de sa scolarisation	97
4.2.4.1. Se représenter la vie de rue par ses ressources pour justifier une exploitation de la rue en faveur de l'expérience scolaire.....	98
4.2.4.2. Tenir compte des appuis reçus des centres d'accueil des ESR comme favorables à l'expérience scolaire en contexte de rue.....	99
4.2.4.3. Images que les ESR associent à l'école.....	100
4.2.4.4. Images associées à un projet de sortie de rue	101
CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION ET IMPLICATIONS THÉORIQUE ET PROFESSIONNELLE DE RÉSULTATS.....	104
5.1. Interprétation et discussion.....	104
5.1.1. Lire autrement l'expérience de la vie de rue : de la rue comme espace de survie à la rue comme moyen de repositionnement identitaire.....	104
5.1.1.1. La vie de rue, fait de la rue un espace de survie.....	105
5.1.1.2. La vie de rue fait de la rue un moyen de repositionnement identitaire.....	107
5.1.2. Les mécanismes mis en œuvre par les ESR dans le processus de scolarisation.....	109
5.1.2.1. Les tactiques de mise en situation de scolarisation	110
5.1.2.2. Les stratégies de gestion des activités liées à l'expérience scolaire et à la vie de rue.....	113
5.2. Implications théoriques et professionnelles des résultats de l'étude	116
5.2.1. Implications théoriques	116
5.2.1.1. Lire l'ESR scolarisé comme un tacticien et stratège.	116
5.2.2. Implications professionnelles.	118
5.3. Difficultés rencontrés et limites de l'étude.....	123
5.3.1 Difficultés rencontrées	123
5.3.2 Limites de la recherche.....	123
CONCLUSION	125
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	130
ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN	137
ANNEXE 2 : GUIDE D'OBSERVATION.....	140

À la grande famille NGNASSIRI.

REMERCIEMENTS

Le présent travail dont nous assumons la responsabilité a bénéficié du concours de certaines personnes à qui nous exprimons nos remerciements.

Notre reconnaissance va tout d'abord aux enfants en situation de rue, sources des informations de cette étude, pour le temps qu'ils nous ont accordé, alors même qu'ils étaient préoccupés par la survie dans la rue et occupés par leur scolarité. Qu'ils trouvent dans ce travail dont ils ont été les principaux contributeurs le témoignage de notre profonde gratitude.

Nos remerciements vont ensuite à l'endroit du Dr. Renée Solange Nkeck Bidias, pour la rigueur et la sagacité avec lesquelles elle a dirigé ce travail. Malgré ses multiples responsabilités, elle n'a cessé de nous prodiguer des conseils stimulants et enrichissants tout au long du temps qu'aura duré cette entreprise scientifique.

Par ailleurs, nos remerciements s'adressent aussi aux enseignants du Département de sciences de l'éducation de l'école normale supérieure de Yaoundé I. Ils ont participé activement à notre formation et ont contribué à aiguïser en nous un amour particulier pour les sciences de l'éducation.

Nous remercions le personnel du centre social Edimar, et particulièrement à madame Mireille, qui a eu la gentillesse de nous ouvrir les portes du centre et de nous faciliter le contact avec certains enfants en situations de rue admis dans le centre.

Notre gratitude va également à l'endroit des Docteurs André Wamba et Evelyne Amana. Le premier pour ses conseils et remarques constructives tout à long de ce travail ; la seconde pour avoir consacré de son temps pour la lecture de ce travail, malgré ses multiples responsabilités. Qu'ils trouvent, chacun, en ces mots l'expression de toute notre reconnaissance.

Au cours de cette recherche, nous n'avons pas pu nous empêcher de souscrire à une sorte de collaboration avec certains camarades pour faciliter les échanges d'idées et de documents favorables à la progression de notre travail. Nous tenons, pour cette raison, à remercier ici Matchika Megaptche Mathilde.

En outre, nous tenons également à exprimer notre profonde gratitude à notre famille pour son soutien inconditionnel tout au long de notre formation.

Nous ne saurions enfin fermer cette page de remerciement sans dire merci à ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la production de ce travail.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : tableau synoptique.....p.44

Tableau N°2 : tableau récapitulatif du profil sociodémographiques des enquêtés.....p.62

LISTE DES ABBRÉVIATIONS, ACCRONYMES ET SIGLES

BACC : Baccalauréat

BEPC : Brevet d'études de Premier Cycle

BIT : Bureau International du Travail

CDE : Convention des Droits de l'enfant

CF.: Confer

CSS: Children in Streets Situation

DGSN : Délégation Générale de la Sureté Nationale

EDR : Enfants de la Rue

EPT : Éducation Pour Tous

ESR : Enfant en Situation de Rue

ETC : Et cætera (et ainsi de suite)

MINAS : Ministère des Affaires Sociales

ONG : Organisation Non Gouvernementale

ONU: Organisation des Nations Unies

UNESCO: United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

LISTES DES ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien.....	p.136
Annexe 2 : Guide d'observation.....	p.139

RÉSUMÉ

Cette étude dont le titre est « *Vie de rue et école à Yaoundé : analyse des mécanismes de scolarisation développés par les enfants en situation de rue* », rend compte des mécanismes mis en œuvre par les ESR scolarisés pour réussir leur scolarisation, alors qu'ils se trouvent en situation de rue à Yaoundé. La problématique majeure de la recherche repose sur la question suivante : quels mécanismes les enfants en situation de rue mettent-ils en œuvre pour conduire leur scolarité alors qu'ils sont en situation de vie de rue ? La posture théorique de l'étude mobilise la théorie de l'agir faible et l'interactionnisme symbolique. La méthodologie repose sur une approche qualitative qui valorise l'enquête ethnographique de terrain adossé à l'entretien et l'observation comme technique de collecte de données. Les résultats révèlent que : les ESR, qui ont échoué dans la rue à la suite des configurations des circonstances interdépendantes, vivent l'expérience d'une scolarisation alors qu'ils se trouvent en situation de rue ; pour articuler l'expérience scolaire en contexte de rue, les ESR mettent en œuvre des divers mécanismes, traduits par des tactiques et stratégies développées pour se mettre en situation de scolarisation d'une part et pour conduire cette scolarité en tenant compte des activités de la rue et celles de l'école d'autre part. La conclusion de l'étude indique que par le biais de cette expérience scolaire, les ESR redéfinissent leur rapport à la rue, à l'école, au centre d'accueil. Ils font de la rue une source de revenu pour supporter l'école ; font de l'école un instrument au service de la sortie de rue ; et font du centre d'accueil un partenaire stratégique dans le processus de réinsertion scolaire. Par ailleurs, il découle de cette étude deux implications. D'une part, l'ESR scolarisé devient un creuset de tactiques et de stratégies capitalisables par les professionnels des interventions sociales auprès des ESR afin de faciliter l'élaboration de comportements d'étayage en faveur de la réinsertion scolaire des autres ESR. D'autre part, l'ESR scolarisé interpelle les professionnels de l'éducation à une décentration de regard et de posture au sujet de l'apport de l'ESR dans le processus de sa réinsertion scolaire, afin de mieux l'accompagner dans son autonomisation progressive en tant sortant de rue.

Mots clés : vie de rue, école, ESR, mécanismes, scolarisation, mécanismes de scolarisation.

ABSTRACT

This study entitled “*Street life and school in Yaounde: analyses of the mechanisms of schooling developed by the children in street situation*”, gives account of the mechanisms put in place by the schooled CSS to succeed in their schooling while they find themselves in the street situation in Yaounde. The main problematic of this research lies on the following question: what mechanisms do the children in street situation put in place to go through their education while they are in street life situation? The theoretical posture of the study mobilizes the “theory of weak acting” and symbolic interactionism. The methodology is based on a qualitative approach that values ethnographic investigation, which leans on interview and observation as techniques for the collection of data. The results reveal that: the CSS who failed in the street life because of interdependent circumstances, experience a school education meanwhile they are in the street situation: to articulate the school education in the street context, the CSS implement various mechanisms, which involve tactics and strategies developed to put themselves in a situation of school enrollment on one hand, and to conduct the schooling by taking into account the activities related to the school context and those related to the street in the other hand. The conclusion of the study indicates that through the educational experience, the CSS redefine their relation to the street, to school, to reception center. They make of the street a source of revenue to support the school; make of the school an instrument serving as an exit from the street; make of the reception centre a strategic partner in the process school reinsertion. Moreover, two implications arise from this study. On one hand, the schooled CSS becomes a melting pot of tactics and strategies to be capitalized by the professionals of the social interventions nearby the CSS in order to facilitate the elaboration of shoring behaviors in favour of the school reinsertion of other CSS. On the other hand, the schooled CSS challenges the professional of education to change view and posture towards the intake of CSS in the process of his school reinsertion, in order to accompany him in his progressive empowerment as he moves out of the street.

Keywords: Street Life; School; CSS; Mechanisms; Schooling, Mechanisms of Schooling.

INTRODUCTION

Le phénomène d'enfant en situation de rue (ESR) constitue incontestablement l'une des réalités urbaines de nos sociétés d'aujourd'hui. La visibilité sociale des enfants survivants dans les espaces publics urbains est de plus en plus grande dans nos villes, suscitant auprès des autorités urbaines et gouvernementales des pays, une inquiétude croissante, et remettant par l'occasion les politiques sociales des pays (Fatou, 2009). En tant que fléau social, le phénomène a suscité des nombreuses réactions au plan national, propre à chaque pays, mais aussi sur un plan international, mobilisant différents organismes et institutions, (cf., l'United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), l'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), le Bureau International du Travail (BIT), les différents textes juridiques, conventions internationales au sujet de l'enfance et celle en souffrance, difficulté et vulnérabilité). Dans les deux contextes, international et national, les voix ne cessent de s'élever en faveur des politiques sociales dignes de résorber la persistance d'un tel phénomène qui ne cesse de croître un peu partout dans le monde, mais surtout en Asie et en Afrique (Matango, 2014, p.5).

La persistance et la complexification du phénomène ne sont pas allées sans soulever de nombreuses questions de recherches eues égard à l'échec des politiques sociales en faveur de la réinsertion des enfants échoués dans les rues et en situation de marginalité dans ces espaces, rues, réservées à un usage public. L'intérêt des chercheurs face à ce problème social a très tôt ouvert la voie à de multiples travaux de recherches avec diverses orientations possibles dont la problématique de la réinsertion sociale des ESR et celle de leurs droits à l'éducation. Ainsi, en fonction des pays (en Afrique surtout), la littérature (Mengue, 2008 ; Ekobena, 2009) permet de constater que le retour des ESR en famille, leurs droits à la santé ainsi qu'à l'éducation restent parmi les aspects sur lesquels les pays doivent fournir des efforts dans l'élaboration des politiques sociales favorables à l'effectivité de ces droits pourtant reconnus institutionnellement à ces enfants.

Au sujet de l'éducation des ESR, la littérature camerounaise concernant les ESR, permet de noter que la problématique de la scolarisation des ESR est actuelle et mérite une attention particulière. En effet, la population de la rue au Cameroun, constituée en grande partie d'enfants et de jeunes, apparaît, selon Amana, (2014) comme sous-scolarisée et non scolarisée pour la plupart. Ce constat, combiné à l'observation de Mengue, (2008), au sujet de

l'ineffectivité de l'application des droits des ESR à l'éducation scolaire, bien que le Cameroun ait ratifié différents textes juridiques nationaux et internationaux en faveur de l'éducation de ces ESR, permet de remarquer que la scolarisation des ESR pose encore de problème aux autorités publiques et reste de ce fait, une piste de réflexion.

Ainsi, en nous intéressant à la problématique de la scolarisation, nous n'envisageons pas nous appesantir sur ce qui a été fait en faveur de la réinsertion scolaire des ESR, mais davantage sur ce que font les ESR dans ce processus de scolarisation. Dans cette optique, la posture envisagée pour cerner la problématique de scolarisation des ESR, nous offre l'occasion d'interroger l'apport des ESR dans leur scolarisation, à travers les mécanismes individuels mis en œuvre par certains ESR pour allier vie de rue et école en contexte de rue à Yaoundé.

Les constats littéraires sus mentionnés au sujet de la sous-scolarisation et de la non scolarisation des ESR, combinés à l'existence de cas d'ESR scolarisés dans des collèges et centres d'alphabétisation dans la ville de Yaoundé sans qu'ils ne soient hébergés dans de centres d'accueil ou foyer de réinsertion des ESR, ont facilité, l'émergence du problème de recherche analysé dans cette étude. En effet, l'existence de cas d'ESR scolarisés en contexte de rue, alors que la majorité des ESR sont non scolarisés, interpelle au sujet de savoir quels mécanismes ces ESR qui sont scolarisés déploient-ils pour se scolariser et associer par là, la vie de vie et l'école. Rendre ainsi compte de ces mécanismes pose de fait un problème de recherche qui interroge les mécanismes de scolarisation développés par les ESR. Le problème ainsi posé n'est pas nouveau en tant que point d'ancrage de saisie scientifique des stratégies de débrouillardise des ESR. Il a été étudié par des auteurs à partir du domaine de la réinsertion socio-professionnelle et de sortie de rue. Mais l'angle sous lequel nous, nous abordons les ESR ici, vise à éduquer les professionnels de l'intervention technique auprès des ESR en matière de réinsertion et les professionnels de l'éducation à partir des tactiques et des stratégies des ESR dont l'apport s'avère enrichissant dans le processus de sa réinsertion scolaire. Cette orientation justifie ainsi la place de la question de recherche suivante : quels mécanismes les ESR scolarisés mettent-ils en œuvres pour conduire leur scolarisation alors qu'ils se trouvent en situation de vie de rue ?

Dans cette optique, l'objectif nourri par l'étude est de rendre compte des mécanismes que mettent en œuvre les ESR pour se scolariser. Cela dans le but de s'inspirer de ces mécanismes pour proposer des comportements d'étayage capitalisables d'une part, par les

professionnels de l'intervention sociales afin de favoriser l'élaboration par ces derniers d'un dispositif rendant compatible l'expérience de rue et la scolarisation chez ceux des ESR restées non scolarisés dans la rue, et d'autre part, par les enseignants afin de changer de comportements pour accompagner les ESR scolarisés dans leurs apprentissages.

À partir de ces intentions d'étude, la posture théorique qui soutient cette recherche mobilise l'approche de l'agir faible et celle de l'interactionnisme symbolique. L'approche de l'agir faible permet une conception des ESR comme des acteurs agissant dans des contextes peu ordinaires, comme des acteurs fragilisés dans leurs actions par la non maîtrise des ressorts et cadres d'actions. Ce qui fait d'eux d'acteurs qui procèdent par tactiques pour s'en sortir. L'approche interactionniste symbolique permet quant à elle de lire les actions des ESR en faveur de la scolarisation, comme étant supportés par un fond de significations sociales et individuelles sur lesquelles les ESR s'appuient pour s'inscrire dans une trajectoire de scolarisation malgré leur situation de vie dans la rue.

La nature de l'étude est définie comme relevant de recherches dont le devis est qualitatif. Cela s'explique par le fait qu'elle tente d'explorer les mécanismes de scolarisation des ESR. Ce qui suppose que la descente sur le terrain n'a été associée à aucune prémisse assurée pouvant servir d'hypothèse. De fait, ce sont les données collectées sur le terrain à partir des entretiens et observations qui ont été analysées par le biais de l'analyse de contenu (l'analyse thématique) et servi ensuite de sources de productions de conclusions de cette recherche.

L'organisation du mémoire s'articule autour de cinq chapitres. Le premier présente la problématique de l'étude en insistant notamment sur le contexte, le problème, les questions de recherches ainsi que les objectifs de l'étude, l'intérêt et la pertinence de l'étude. Le deuxième définit le cadre d'insertion théorique de la recherche en favorisant la définition des concepts de l'étude, une revue de littérature pour faire un état des lieux sur la question des ESR et une précision au sujet des théories qui sous-tendent cette étude. Le troisième chapitre traite de la démarche méthodologique utilisée pour mener cette recherche. Le quatrième chapitre quant à lui, présente les principaux résultats de l'étude et, le cinquième, l'interprétation et la discussion, les implications et les limites de l'étude.

CHAPITRE1. PROBLEMATIQUE

Ce chapitre expose les différentes articulations interdépendantes formant la problématisation de la question de la scolarisation chez les enfants vivant en situation de rue dans la ville de Yaoundé. Dans ce sens, se trouvent présentés tour à tour le contexte, le problème de recherche, les questions de recherches, les objectifs, les intérêts et la délimitation spatiotemporelle de l'étude.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Le phénomène d'ESR, réalité sociale relativement ancienne dans le monde en général et en Afrique en particulier, est de nouveau mise en étude, dans le cadre de ce travail, sur la base d'un prétexte lié à l'évolution qu'il y a autour du phénomène. Plusieurs indices justifient l'intérêt à se pencher sur le phénomène : l'évolution de cette réalité dans le temps et dans l'espace, l'évolution de la distribution géographique des ESR, mais aussi, l'évolution des perspectives théoriques d'analyse de cette réalité et le statut actuel des « acteurs ESR » dans un contexte de montée de l'individualisme dans des sociétés devenues de plus en plus ouverte à toutes les possibilités.

L'évolution de cette réalité dans le temps et dans l'espace, l'évolution de la distribution géographique des ESR, mais aussi, l'évolution des perspectives théoriques d'analyse de cette réalité et le statut actuel des « acteurs ESR » dans un contexte de montée de l'individualisme social justifient l'intérêt renouvelé, dans le domaine des sciences de l'éducation, pour une étude sur les ESR, précisément la scolarisation de ces derniers, dans un contexte camerounais marqué par l'Éducation Pour Tous (EPT).

De prime abord, l'émergence des ESR dans le monde et son évolution dans le temps ont été rapportées aux contextes de crises économiques, sociales et politiques. Ce qui a fait croître le nombre des ESR un peu partout (Rivard, 2004).

En Afrique l'émergence du phénomène a en partie été rattachée à un contexte socio-économique et politique caractérisant les années post-indépendance. En effet, l'indépendance en Afrique, très tôt assimilée par les jeunes États comme l'occasion d'une course vers l'urbanisation et la modernisation, n'a pas manqué d'entraîner, dans ses conséquences, au phénomène d'ESR. En fait, le contexte des premières décennies après les indépendances était marqué par l'émergence timide ou embryonnaire du phénomène des ESR dans les états africains (Ndao, 2008). Ce contexte post-indépendance qui offrait pourtant aux jeunes des zones rurales, l'occasion des aventures urbaines et des opportunités d'emploi que recèle

l'urbanisation naissante, a très tôt été rattrapé par un contexte économique et social des années 1980 marqué par une certaine instabilité et fragilité du tissu économique et donc social (Morelle, 2006 ; Amana, 2012 ; Matango, 2014).

Le contexte de crise économique, traduite en Afrique subsaharienne par la chute des prix des matières premières telles le cacao, le coton et le café, mais aussi par les ajustements structurels a conduit à l'affaiblissement des socles familiaux effrités par les conséquences d'une crise (Fatou, 2009 ; Amana, 2012) qui, en contexte urbain, envoyait parents et enfants hors de la cellule familiale à la quête de quoi vivre ou survivre. Les bouleversements des liens familiaux résultant indirectement de cette crise ont poussé de nombreux couples enfants vers la rue pour y travailler dans certains cas ou pour y vivre tout en fuyant le climat de la famille dans d'autres (Fatou, 2009). Au nom de multiples circonstances familiales héritières d'un contexte socio-économique délétère, de nombreux enfants retrouvés en situation de rue, sont ainsi parmi les réalités sociales de jeunes États indépendants d'Afrique de cette période (Pirrot, 2004).

Au Cameroun, c'est dès les années 70 et 80 que se situerait l'arrivée des ESR dans les espaces urbains centraux de Yaoundé et Douala (Matango, 2014, p.6). Ce phénomène apparaissait aussi de manière ponctuelle, comme un peu partout en Afrique, sous l'effet de la crise socio-économique (Morelle, 2006a). Le nombre des ESR ayant échoué dans les espaces urbains est ensuite considéré par la littérature [(Ekobéna (2009), Morelle (2006a))] comme ayant évolué au fil de temps. Ce nombre était estimé en 2000 à plus de la moitié du millier d'ESR dans la ville de Yaoundé (Morelle, 2006a), et serait passé à plus de 1500 ESR entre 2008 et 2013 (Matango, 2014, p.5).

La persistance du phénomène à travers l'augmentation du nombre d'ESR est ainsi pensée comme relevant de la situation économique délétère que vivent les familles installées en villes. Cette situation aurait par conséquent entraîné des multiples enfants dans les rues. À ce contexte de montée des ESR est aussi associé, l'exode infanto-juvénile qui prit corps au fil des ans et qui augmentait le nombre d'ESR à la quête d'une aventure du « mieux vivre » à Yaoundé (Ekobéna, 2009).

Par ailleurs, la recrudescence du phénomène en contexte actuel à Yaoundé, en dépit de multiples des initiatives publiques et privées en vue de contrôler le fléau social, montre que le phénomène est resté persistant, bien que le contexte socio-économique et politique ait évolué. Cette évolution du contexte apporte avec elle des éléments qui poussent à penser que le visage actuel du phénomène d'ESR n'est pas celui des années 1980, et qu'il est opportun d'envisager de le cerner au regard du contexte socio-économique actuel de la société. Car, la société

camerounaise en général et la ville de Yaoundé en particulier, a connu de transformations qui ne sont pas restées sans impacts sur le fait social d'ESR.

En outre, à côté du contexte de crise socio-économique des années 80 qui a engendré l'émergence des ESR, le phénomène a connu une distribution géographique qui a aussi évoluée de seules métropoles vers toutes les chefs lieux des régions. En effet, à son apparition timide, le phénomène ESR était davantage visible dans les deux métropoles que sont Yaoundé et Douala que dans les autres régions (Ekobena, 2009). La convergence des enfants et jeunes de rue vers ces deux centres urbains était en grande partie associée au fait que les deux métropoles sont pourvoyeuses de moyens de survie plus considérables que les autres régions (Matango, 2014).

Or, un tel contexte de bipolarité de la convergence des ESR dans les villes a bien muté aujourd'hui. De fait, l'on note tout au moins des modifications au sein de la population des ESR. Cette dernière apparaît plus hétérogène avec un âge d'entrée dans la rue de plus en plus précoce (Fatou, 2009). Des tels changements liés à la distribution spatiale des ESR sont sources de nombreuses interrogations en rapport le phénomène et peuvent servir de prétexte pour une quelconque recherche sur les ESR.

La mise en contexte de cette étude oblige aussi à s'intéresser à l'orientation théorique des travaux de recherches sociales conduites en rapport avec le phénomène.

En effet, en analysant le phénomène d'ESR certains travaux sur ont lié le phénomène au contexte socio-économique instable et délétère, des années 1980, privilégiant ainsi une analyse holiste, structuro-déterministe. Dans ce sens, des auteurs tels Libali et al., (200), Ndao, (2008) et Calafuri et Djimbaye, (2002) relèvent que le phénomène d'ESR prend en partie ses sources dans la crise économiques et que toute appréhension de ce fléau doit intégrer cette source aux côtés de certains autres facteurs.

Libali et al., (2000) ont conclu que le phénomène des enfants des rues est en lien avec la crise que connaissent les pays, une crise économique profonde liée à la chute des prix des matières premières, suivie de la mise en place des plans d'ajustements structurels ; plongeant de familles dans la précarité et dans certains foyers, les enfants sont mis à contribution de l'économie familiale, notamment par la mendicité (Libali et al., 2000, p. 7). Pour eux, l'analyse du phénomène oblige à prendre appui sur une approche holiste considérant les macro-structures comme étant à l'origine du phénomène.

De même, Pirot, (2004) adosse aussi analyse du phénomène dans deux villes africaines à une approche holistique qui cerne la réalité des ESR comme associée aux structures macro-économiques et crise et aux cellules familiales affectées par les crises et les dislocations des

liens. Morelle, (2006) ne s'éloigne pas non plus de cette perspective quand elle associe le phénomène ESR au contexte de crise socio-économique des années 1980.

Ces conclusions apparaissent adossées pour la plupart à une analyse déterministe qui trouve son ancrage dans un contexte théorique marqué par la prégnance de certaines approches privilégiant l'analyse holistique en vogue dans les sciences sociales.

Par ailleurs, les orientations théoriques des certains travaux qui ont été produits sur les ESR furent aussi pensées du point de vue des perspectives institutionnelles, familiales, holistes etc. cela dans le sens de faciliter la réinsertion institutionnelle et familiales de ces ESR.

Dans cette optique, les travaux au sujet de la réinsertion des ESR ont été mis en avant par certains auteurs tels Pirot, (2004), Ngo Nsongan, (2007) et Kaboré, (1995). Pour Pirot, (2004), la réinsertion des ESR est adossée à un travail important des ONG qui s'appuie sur un programme de rééducation et de resocialisation des ESR. S'agrippant à une vision déterministe, il pense la réinsertion des ESR d'un point de vue institutionnelle, traduite par le retour des ESR dans les institutions éducatives et sociales grâce à l'apport des ONG. Dans la même veine d'idées, Kaboré, (1995), oriente sa réflexion sur les ESR dans une vision institutionnelle, en estimant que l'échec de réinsertion des ESR est dû à l'inadaptation des structures pour la réinsertion et au manque d'intérêt manifesté par les milieux structurels d'encadrement.

Aussi, Ngo Nsongan, (2004), n'a pas manqué de souligner que le vécu des activités organisées dans les centres de réinsertion à Yaoundé sont favorables à la réinsertion familiale des ESR. Selon elle, la rééducation, la scolarisation des ESR ne peuvent être suscitées que par les centres de réinsertion. Ce qui fait de cette approche une perspective déterministe et holiste par son intérêt à la structure. Dans cette même optique les travaux de Mengue (2008) au sujet des droits des ESR à l'éducation au Cameroun, expose une lecture holiste de cette éducation et met sous boisseau les cas individuels isolés.

Ces travaux qui intègrent ce contexte d'approche holistique ont facilité, dans une certaine mesure, les fondements conceptuels d'une certaine politique publique de réinsertion sociale qui se déploie dans le déterminisme holistique, faisant de l'analyse macro-structurale l'unique perspective de saisie du phénomène d'ESR. Ces politiques font des familles, des institutions et foyers de réinsertion, les seuls lieux où les ESR peuvent s'épanouir et par conséquent, misent sur le retrait total des ESR espaces publics.

Or, à l'image de l'expansion du nombre des ESR, les approches du phénomène se sont diversifiées au fil du temps. Aux côtés des approches holistes concluant à l'inaction, à la

passivité des acteurs (ESR), d'autres cadres théoriques qui font des ESR le point focal à partir duquel peut être amorcé des réflexions, ont émergé et poussé à reconsidérer les analyses holistes pour mettre en évidence l'intérêt des approches individualistes et interactionnistes des comportements des ESR. Les travaux de Lucchini Riccardo (1993, 2001) ; Colombo (2003, 2008, 2010) ; Côté (2013) ; Ekobena, (2009) ; Amana (2012, 2014) ; Mgbwa (2013) ; Matango (2014) et autres rentrent dans ce registre.

Ainsi, au sujet de la réinsertion des ESR par exemple, Ekobena, (2009) pensent que la représentation que les ESR se font des centres d'accueil ont un lien significatif de leur éloignement vis-à-vis des structures de réinsertion. Il met ainsi en avant une perspective individualiste dans la compréhension du phénomène. Amana et al., (2014) vont quant à eux mener une étude qui montre le lien entre l'étayage social en contexte de rue et l'équilibration inter psychique chez les ESR pour révéler la perspective interactionniste de l'analyse du phénomène.

Pour ce qui est de la scolarisation des ESR par exemple, il y a lieu d'observer que face au contexte actuel de montée de l'approche individualiste, les travaux qui ont privilégié les points de vue holiste en faisant de la rééducation des ESR comme étant uniquement favorisé par les actions des structures, rendent une copie de compréhension partielle du phénomène.

En effet, face à la scolarisation des ESR, toujours envisagée du point de vue des structures publiques et privées de réinsertion, on se rend compte que le contexte théorique et méthodologique actuel qui privilégie davantage la compréhension des comportements à partir des points de vue des individus, offre le prétexte d'une étude sur la scolarisation des ESR, en créant une rupture avec le cadre théorique utilisé par les travaux antérieurs. Penser la problématique de la scolarisation des ESR à partir de ces derniers s'offre comme une autre perspective d'analyse du phénomène.

Dans ce sens, Comment ne pas interroger les ESR quand les questions et débats soulevés par leurs comportements souffrent de n'être analysés que sous le seul prisme des perspectives institutionnelles, familiales et associatives qui concluent à une impertinence de penser les faits des ESR à partir de leurs points de vue ou logiques ? Les limites des perspectives holistiques en contexte actuel appellent à d'autres outils théoriques et méthodologiques au rang desquels des approches théoriques compréhensives souvent négligées au profit de celles systémiques et holistes.

Dans cet ordre d'idées, rendre compte en contexte actuel des actions des ESR et plus précisément des mécanismes utilisés par ces enfants pour réussir une scolarité alors même

qu'ils sont dits en contexte de vulnérabilité dans la rue, c'est également tenir pour comptant les transformations liées à la crise des identités et à la montée de l'individualisme.

Le développement d'un certain individualisme dans les villes africaines et partant celle de Yaoundé, a mis en évidence un type d'individu qui sort de plus en plus de l'état de la « solidarité mécanique » théorisée par Durkheim, pour s'inscrire dans un contexte où, s'en sortir face aux incertitudes de la société, appelle chacun à se préoccuper de son sort et à utiliser toutes les ressources à sa disposition. C'est dans ce sens que les enfants en situation de rue, qui posent des actes qui ne rentrent pas dans le schéma classique d'existence reconnu à cette catégorie sociale, intéressent cette étude. À partir de son ambition d'analyser l'individualisation des actions des ESR, cette étude, qui cherche à comprendre les procédés et techniques de scolarisation développés par les ESR, peut être articulée comme différente des études qui, se sont complaisent dans des analyses holistes, institutionnelles.

Enfin, les multiples formes d'actions exécutées par certains ESR en faveur de leur sortir de leur situation de rue, participent d'efforts de repositionnement identitaire spécifiques à ces enfants. Ces actions qui concourent à un changement de regard au sujet des statuts de ces ESR apparaissent interpeller à plus d'une réflexion. Le phénomène d'ESR et plus précisément la problématique de sortie de rue de ces enfants paraît ancrée autour de nombreuses autres questions liées au contexte même du vivre-ensemble dans nos sociétés en pleines transformations.

Ces questions englobent par exemple la montée de l'individualisme, les procédés ou techniques des acteurs pour tenter de « se tirer d'affaire » par tous les moyens face à l'incertitude sociétale globale, mais suscitent la pertinence d'autres façons d'aborder les débats autour des ESR. Ce qui met en avant le fait de considérer les « sorties de rue » par auto-réinsertion, comme de nouvelles pistes d'étude faisant recours perspectives compréhensives et individualistes comme nouvelles façons de voir la vie des acteurs de la rue.

C'est dans cette optique que ce travail sur la scolarisation des enfants en situation de rue apparaît significatif dans un contexte d'EPT et de développement participatif qui ouvre l'accès à l'éducation à toutes les couches de la population. La politique d'EPT ainsi que les objectifs qui en découlent place les institutions et les autorités publiques dans l'obligation d'assurer aux citoyens l'éducation primaire et donc d'assumer dans une grande part la responsabilité de scolariser et d'alphabétiser les citoyens. Mais si, face à la situation peu reluisante de leur éducation, certains ESR peuvent se positionner comme acteur de leur scolarisation ou de leur alphabétisation en mobilisant de ressources pour allier vie de rue et école, il y a là une occasion de questionner une telle scolarisation peu habituelle pour cette

catégorie marginale. D'où notre thème vie de rue et école : analyse des mécanismes de scolarisation développés par les ESR.

Globalement, c'est dans un contexte d'étude qui tient compte des changements des configurations socio-économiques, de la distribution géographique des ESR, des reconfigurations théoriques d'analyses dans les sciences sociales et du statut de l'acteur ESR, que l'étude de la question de la scolarisation des ESR depuis les marges de la rue apparaît se démarquer des travaux jusqu'ici menés sur les ESR en contexte de Yaoundé. L'émergence de cette question comme objet d'étude est adossée à un problème de recherche identifié à partir des constats empiriques et littéraires.

1.2. Formulation du problème de recherche

La littérature sur les enfants en situation de rue constitue aujourd'hui un creuset de positions adoptées par différents auteurs sur les questions qui touchent à la vie dans la rue, à la conception de l'espace-rue ainsi qu'aux acteurs qui vivent dans la rue et ceux qui interviennent dans la gestion du phénomène des enfants dits « de la rue ». Dans l'optique de construire notre problème de recherche en partant de cette littérature si abondante, nous allons, au fur et à mesure, désarticuler les conclusions des travaux lus, créant ainsi une rupture, pour enfin élaborer progressivement le point autour duquel s'articule le problème.

1.2.1. Des constats littéraires et empiriques faits au sujet des ESR et autour de la question de scolarisation des ESR...

Les travaux sur les ESR ont très tôt considéré que les enfants ne sont pas appelés à vivre dans la rue, tant la cellule famille est leur lieu naturel de vie (Piro, 2004 ; Ekobena, 2009 ; Mengue, 1999), faisant de la rue un espace à risque et de danger par cette occasion (Lucchini, 1988 ; Yves Marguerat, 2003). Et par conséquent, les enfants qui se retrouvent malheureusement dans la rue sont du coup victimes d'un étiquetage social et identitaire à travers le concept même d' « enfants de la rue » (Colombo, A., 2008). Cette considération de la rue comme espace à risque et de danger a entraîné une conception descriptive de la vie de rue qui met en évidence les multiples épreuves et les difficultés que rencontrent les enfants échoués dans la rue (McCarthy et Hagan, 1998 ; Peretti-Watel et Moatti, 2009 [cités par Côté, (2013)]). Les épreuves que la vie de rue inflige à ces enfants dits « de la rue » se rangent dans la littérature parmi les difficultés de conditions de vie (nutrition, logement, accès aux soins de santé, hygiène etc.) et de liens sociaux (vulnérabilité de lien social, affectif, ou absence de

reconnaissance juridique et sociale [Colombo, A., 2013], en raison des ruptures (familiale, scolaire, sociale).

Les difficultés et épreuves rencontrées par les ESR, mais aussi la situation de rupture dans laquelle vivent ces enfants ont poussé nombres d'auteurs à conclure à l'inadaptation des enfants en situation de rue. Dans cet ordre d'idées, certains travaux ont conclu à l'inadaptation socio-affective (Roy et al., 1996 ; Dachner et Tarasuk, 2002 ; Paugam, 1991) mais aussi à la phobie scolaire des ESR (Mgbwa, 2013) en raison des comportements d'agressivité, d'isolation affichés par ces enfants d'une part, et du fait du nombre élevé d'ESR non scolarisés (Matango, 2014) dans les rues d'autre part.

Ces conclusions justifient différentes interventions auprès de ces enfants dans le sens de les retirer de la rue, de leur fournir afin de les réinsérer dans leurs familles biologiques, adoptives ou dans les centres de réinsertion socioprofessionnelles. C'est ce qui justifie en partie les engagements des États, ONG et associations en faveur des ESR en matière de santé, de nutrition, de logement et d'éducation etc.

On note aussi que les tentatives de scolarisation des ESR tombent en échec parce que les ESR ne peuvent se maintenir à l'école, ou parce qu'ils ont tout simplement du mal à demeurer dans les foyers ou institutions de réinsertion dans lesquels leur sont proposées l'alphabétisation ou la scolarisation (Mgbwa et al., 2013). Ce qui laisse entrevoir que les enfants en situation de rue présentent une difficulté à allier vie de rue et scolarisation.

Ainsi, si l'on remarque une inadaptation scolaire chez les ESR, la plupart des raisons évoquées en rapport avec cette situation restent liées à la vulnérabilité de ces enfants (Matango, 2014), au fait qu'ils sont dépourvus de moyens leur permettant de s'accommoder aux normes de la société dominante (Colombo, 2013). Ces enfants développeraient, de l'avis de Mgbwa et al., (2013), un « habitus social » qui ne serait pas validé par l'institution scolaire, justifiant ainsi la phobie scolaire chez la plupart des ESR.

Or, si les ESR ne sont pas adaptés à la scolarité du fait de la difficulté de style de vie, dans la rue, ils survivent tout de même aux épreuves de cette vie en se surpassant grâce aux tactiques pour éviter les coups de la vie dans la rue (Colombo, 2013 ; Côté, 2013 ; Soulet, 2009). De fait, l'ESR qui tente au quotidien de se construire une identité dans le contexte de la rue apparaît comme un acteur en quête de soi, en quête d'identité et donc, il comme est inscrit dans un processus de repositionnement identitaire, de réengagement de soi envers la quête de la reconnaissance sociale. C'est ce qu'ont tenté de décrire l'ensemble des travaux qui ont analysé les parcours des ESR qui ont réussi à sortir de la rue ou à s'insérer socioprofessionnellement.

Ces travaux tracent par-là, une voie d'analyse qui tente de saisir l'autonomisation de l'ESR à partir des mécanismes mis en place et des ressources mobilisées pour faciliter la réinsertion des ESR sortis de rue. C'est dans cet ordre que sont rangées le travail de Matango (2014) sur les ESR à Yaoundé, celui de Dubet (1987) en France sur les jeunes de banlieue face à la galère, celui de Bellot (2001) sur les expériences des jeunes dans le monde social de la rue au Canada.

Ces travaux informent sur la possibilité pour d'autres ESR de s'en sortir par le biais d'une débrouillardise leur permettant de s'adapter et de conduire leur sortie de rue (Côté, 2013). Pourtant, cette perspective de recherche orientée vers les actions des ESR en faveur de leur auto-réinsertion apparaît peu présente dans la littérature camerounaise au sujet des ESR, donnant l'impression d'une « insuffisance de la littérature à ce sujet ». Cette insuffisance masquerait ainsi divers comportements d'ESR, à l'instar de la scolarisation de certains ESR ou des mécanismes développés par les ESR pour se scolariser, que la recherche mériterait d'interroger. Cette sorte d'insuffisance que laisse la littérature et le constat empirique de l'existence des ESR scolarisés en contexte de rue, peuvent servir de réel prétexte pour une étude sur les mécanismes de scolarisation développés par les ESR en contexte de rue. D'où l'articulation du problème de recherche tel que formulé ci-dessous.

1.2.2. Le problème de recherche

Si divers travaux de recherches ont porté sur les activités effectuées par les ESR dans la rue et dans les centres d'accueil pour se réinsérer au plan professionnel, de même que les actions menées en faveur de leur réinsertion scolaire, la littérature nous renseigne peu sur les mécanismes que mettent en place certains ESR pour se scolariser eu égard à un contexte où la plupart des ESR ne pas scolarisés. Tout se passe comme si, bien que l'État camerounais ait ratifié les objectifs de l'EPT (avec son lot d'implications au plan scolaire), la scolarisation des ESR échappe aux autorités éducatives et sociales en charge de leur réinsertion scolaire et sociale. Cette situation de persistance de la non scolarisation ou de la sous-scolarisation des ESR a conduit d'ailleurs certains auteurs à conclure que la vie de rue et l'école était incompatibles (Matango, 2014), que la réinsertion socio-éducative des ESR échappe aux autorités en charges des interventions sociales auprès des ESR et de leur réinsertion.

Or, derrière cette immense réalité d'ESR non scolarisée, il se cache un autre comportement observé chez certains ESR : certains ESR sont scolarisés malgré la situation de rue qu'ils vivent. De fait, il y a, dans les rues de Yaoundé, quelques cas d'ESR qui vivent en situation de rue mais sont aussi scolarisés dans certains collèges et centre de scolarisation. La

situation de ces enfants qui combinent vie de rue et école à travers une scolarisation depuis les marges de la rue, apparaît poser un problème pour la recherche compte tenu de ce que cette situation n'est pas ce que l'on sait d'ordinaire au sujet des ESR, mais aussi suscite des interrogations sur « comment ils font pour le réussir » ? Rendre compte des mécanismes de la scolarisation de ces ESR apparaît ainsi se poser comme un problème de recherche mais aussi comme porteur d'un intérêt de recherche, non seulement en raison de la particularité de cette situation par rapport à la plupart des situations des ESR, mais également du fait de la rareté des travaux consacrés à ce versant de la réinsertion socio-éducative des ESR dans le champ des sciences de l'éducation.

De ce point de vue, face à l'existence des ESR scolarisés dans des collèges et centre d'alphabétisation de la ville de Yaoundéen dépit de la situation de rue qu'ils vivent, l'on vient à s'interroger au sujet des mécanismes mis en œuvre par ces enfants pour se scolariser, quand il est affirmé dans des travaux que d'ordinaire la vie de rue pousse très facilement vers la rupture scolaire.

1.3. Questions de recherche

La présente réflexion considère la rue comme espace social à partir duquel peut s'impulser une scolarisation. De ce point de vue, elle articule son champ de questionnement autour d'un fait inhabituel constaté : « **des enfants réussissent à se scolariser tout en étant en situation de rue** », ainsi qu'autour des acteurs qui vivent ce fait d'un genre peu habituel dans nos rues : « **les enfants de la rue** ». Ce champ de questionnement est traduit ici sous forme d'une question principale de recherche qui est à son tour cernée sous trois aspects déclinés en questions spécifiques de recherche.

1.3.1. Question principale de recherche

Quels mécanismes les ESR scolarisés mettent-ils en œuvre pour conduire leur scolarisation alors qu'ils se trouvent en situation de vie de rue ?

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

-Comment les ESR scolarisés mettent-ils à contribution les causes et raisons de leurs entrées dans la rue, leurs modes et conditions de vie dans leur processus de scolarisation ?

-Quelles tactiques et stratégies les enfants en situation de rue scolarisés mettent-ils en place pour gérer les activités liées au contexte scolaire et à celui de la vie de rue ?

-Comment est-ce que les significations que les ESR scolarisés associent à leur vie de rue, à l'école, aux appuis reçues en contexte de rue, sont-elles mises à contribution par les ESR dans la conduite de leur expérience scolarisation ?

1.4. Objectifs de recherche

Deux types d'objectifs guident le présent travail. Un objectif général oriente l'idée générale de cette étude et trois autres de type spécifique encadrent les axes de développement de l'objectif général dans le cadre de l'étude.

1.4.1. Objectif général

Face à la scolarisation de certains ESR depuis les marges de la rue, l'objectif général de cette étude est de rendre compte des mécanismes (en les décrivant et en les analysant en termes de tactiques et stratégies déployées au quotidien) que mettent en œuvre ces derniers pour se scolariser, afin de s'en inspirer pour faire une proposition des pratiques d'étayage (recueil de tactiques et de stratégies de scolarisation) utilisables par les professionnels des interventions sociales et les éducateurs pour élaborer des dispositifs à même de créer une compatibilité entre vie de rue et école dans le but de favoriser la scolarisation des ESR non scolarisés. À cet objectif général, trois autres dits secondaires guident cette étude.

1.4.2. Objectifs spécifiques

-Le premier objectif consiste à décrire la vie de rue des ESR, afin de voir comment ils sont mis à contribution par les ESR dans le processus de scolarisation ;

-Le deuxième objectif vise à décrire l'expérience de la scolarisation vécue par les ESR, afin de mettre en exergue les activités que les ESR scolarisés mènent tant en contexte scolaire qu'en contexte de rue d'une part ; et de mettre à jour les mécanismes qu'ils mettent en œuvre pour conduire leur scolarisation dans ces différents contextes, d'autre part ;

-Enfin, le troisième objectif consiste à apprécier dans le récit des ESR les éléments qui traduisent les significations qu'ils associent à la vie de rue, à l'école et aux centres d'accueil, afin de voir quel sens ils attribuent à leur situation de vie de rue, et de faire ressortir son implication dans le processus de scolarisation.

1.5. Intérêts de l'étude

L'intérêt scientifique de la présente étude réside dans la prétention de ce travail à fournir des conclusions qui éclairent, d'un point de vue scientifique, les mécanismes de scolarisation mis en œuvre par certains enfants/jeunes en situation de rue à Yaoundé. Cette étude qui tente ainsi de rendre compte (en décrivant et analysant) les tactiques et stratégies que ces enfants déploient en contexte de rue ou scolaire pour conduire leur scolarisation, documente par la même occasion la part de l'enfant de la rue dans le processus de son autonomisation et de sa réinsertion scolaire. De ce point de vue, il est espéré que les résultats d'un tel travail contribueront à renouveler le regard porté sur les enfants de la rue sur une double problématique : celle de leur apport dans le processus de leur scolarisation d'une part, et celle de leur apport dans leur autonomisation en tant que sujet inscrit dans un processus de repositionnement identitaire d'autre part.

En outre, un tel travail qui s'appuie sur la théorie de l'agir faible pour faire ressortir les tactiques auxquelles recourent certains ESR pour allier vie de rue et scolarisation, révèle la part d'inventivité et de créativité de l'individu en situation de vulnérabilité. Cette lecture théorique de l'ESR comme sujet de « débrouille et d'inventivité » pour s'en sortir au plan scolaire, offre également l'occasion d'une décentration théorique, c'est-à-dire sortir des théorisations qui ont toujours « incapacité » l'ESR en matière de scolarisation en raison de sa vie dans la rue. Dès lors, il est espéré que cette de recherche aidera à modifier une certaine perception au sujet des ESR en rapport avec leur réinsertion socio-éducative.

Enfin, les conclusions d'une telle recherche sont espérées comme d'un apport tant dans le champ des sciences de l'éducation que celui de la socio-anthropologie en raison de la double problématique qui peut être lue dans ce travail : la scolarisation des ESR et l'autonomisation des ESR peuvent être analysées comme des constructions sociales qui éclairent sur un processus d'individualisation des trajectoires scolaires des ESR (socio-anthropologie) ou une autonomisation de l'ESR dans la réinsertion scolaire.

D'un point de vue **psycho-pédagogique**, ce travail s'engage à réfléchir sur les mécanismes mis en œuvre par des enfants en situation de rue pour se scolariser, des enfants présentant dans ce cas là, des besoins spécifiques non seulement en milieu de rue, mais aussi et surtout en milieu scolaire, où l'enfant en situation de rue qui est en cours de scolarisation passe une partie de son temps à s'efforcer à changer de vie et à s'instruire.

Dans cette perspective, ce travail permettrait, dans une certaine mesure, de lire autrement la relation enseignant-élève en mettant en évidence l'intérêt de la connaissance de l'histoire de l'enfant par l'enseignant. Cette étude peut ainsi permettre aux enseignants d'être sensibilisés sur les efforts fournis par certains élèves dits ESR afin de mieux s'imprégner et de mieux s'occuper des enfants en situation de rue qu'ils reçoivent en classe, à les accompagner à travers des stratégies de soutien et d'aide psychologique et pratique. Cet intérêt (motivant) des enseignants à l'égard des ESR leur permettrait d'être plus sereins et plus entreprenants dans leurs apprentissages si l'on considère qu'ils viennent de la rue où les conditions de vie sont loin d'être aisées et faciles.

Ce travail offre par ailleurs aux enseignants l'occasion de se renseigner sur la part d'autonomie et d'initiative qu'ont les ESR dans le processus de réinsertion scolaire qui est le leur, mais aussi fourni aux enseignants l'occasion de mieux apprécier les efforts fournis par ces apprenants « peu ordinaires » dont ils n'ont pas l'occasion de toujours les avoir comme élèves.

Sur un plan **social**, il est espéré que cette étude donne l'occasion (aux responsables et éducateurs sociaux) de repenser les interventions sociales à partir du sens que les jeunes en situation de rue accordent à leur réalité, notamment celle associée à la construction de leur identité en tant que sujet aux prises avec les incertitudes des sociétés des temps modernes. Cela permettra de mieux prendre en compte la complexité de l'intervention et de considérer la part d'autonomie de ces enfants dans un processus comme celui de leur rééducation ou leur réinsertion socioprofessionnelle ou scolaire. Aussi les interventions sociales en faveur de leur réinsertion scolaire pourraient être pensées à partir de la prise en compte des tactiques et stratégies utilisées par ces ESR.

1.6. Délimitation spatiotemporelle de la recherche

1.6.1. Délimitation spatiale

La présente recherche s'est déroulée à Yaoundé, cadre géographique de cette étude. Les rues (les artères de gare voyageuse de Camrail, de la poste centrale et du marché du Mfoundi) de la ville et le centre social d'accueil et de réinsertion des ESR, Edimar, mais aussi des institutions scolaires (centre d'alphabétisation d'Edimar et le collège de la gaieté) ont servi de sites de recherche à cette étude. Le choix de ces endroits a été effectué sur la base de ce qu'ils ont regorgé en leur sein la population ciblée par cette étude et de cette dernière, ont été extraits les sujets qui ont fait partie de l'échantillon de cette étude.

1.6.2. Délimitation temporelle de l'étude

La présente étude a couvert 18 mois (de décembre 2014 à mai 2016) de recherche (documentaire et empirique) sur le phénomène. Une telle délimitation temporelle a obéi non pas à un choix fantaisiste mais plutôt raisonné. En effet, le présent travail est un mémoire de fin de formation et répond ainsi à une exigence institutionnelle. En raison de cette prescription, le temps mis à l'étude du phénomène n'a pas excédé les deux années qui couvrent la formation. Ce temps de 18 mois concerne donc celui passé à effectuer des recherches documentaires sur le sujet, du temps de pré-test et d'observation de terrain, sans oublier celui de la restitution des résultats.

CHAPITRE 2. INSERTION THEORIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre s'articule autour des trois moments interdépendants qui permettent l'insertion théorique de cette étude. Il s'agit du cadre conceptuel, de la revue de littérature et du cadre théorique dans lequel s'inscrit l'étude. Le premier moment nous donne l'occasion de préciser le sens des concepts utilisés, le second nous permet d'avoir un bref aperçu de ce qui a été déjà produit sur la problématique des ESR et de leur réinsertion scolaire, et enfin le troisième nous autorise à préciser une grille théorique devant servir à la lecture, à l'analyse et à l'interprétation des données qui seront collectées sur le terrain.

2.1. Définitions des concepts

Tout au long de notre étude nous aurons à utiliser des concepts qui vont revenir à plus d'une fois. Pour éviter toute incompréhension liée au sens que peuvent avoir ces concepts, il est nécessaire pour nous de préciser ici le sens des concepts que nous allons opérationnaliser dans notre étude.

2.1.1. Enfants en situation de rue

Enfant

Étymologiquement, le terme enfant vient de « *infans* » qui signifie en grec « celui qui ne parle pas ». Il ne s'agit pas d'un muet mais bien de « celui qui ne peut prendre la parole en raison de sa jeunesse ». C'est dans ce sens que les grecs entendaient l'enfant. Était enfant celui qui n'a pas encore droit à la parole en public, celui-ci ne peut être écouté, on doit penser à sa place, parler à sa place.

À côté de ce sens étymologique de l'enfant, l'une des définitions les plus usitées est celle juridique proposée par la convention des nations unies pour les droits de l'enfant : l'enfant « est un être humain âgé de moins de dix-huit ans sauf si la majorité est atteinte plutôt en vertu de la législation qui est applicable ». Cette convention fixe l'enfance à moins de 18 ans et se réfère à l'âge pour déterminer l'enfant, le mineur, et par là pour les distinguer de l'adulte. De ce point de vue, plusieurs pays ont légalement fixé la borne supérieure de l'enfance à 18 ans. Ainsi, un jeune de plus de 18 ans n'est plus un enfant et par contre certaines catégorisations définitionnelles qui mettent dans le contenu « enfant » les enfants allant de 8 à 24 ans ne seraient plus pertinentes ? Et la définition que donne la psychologie de

l'enfance et de l'adolescence ne remet-elle pas en question une telle définition qui fixe l'enfance à 18 ans ?

En psychologie, l'enfance semble avoir une toute autre définition qui n'intègre pas forcément l'intervalle d'âge fixé par l'ONU. En effet, l'enfance est considérée comme la période d'âge qui va de 0 jusqu'à 12 voire 13 ans. À cette tranche d'âge s'ajoute l'adolescence qui commence entre 12 voire 13 ans et s'étend jusqu'à 24 voire 25ans. Les travaux d'Anatrella(1989), nous renseignent clairement sur ces découpages. Vue sous cet angle un adolescent ne serait pas un enfant et par conséquent, à 16 ans on ne saurait être enfant.

De plus, d'un point de vue sociologique, à la question « qui est un enfant ? », les sociétés développent leurs propres réponses en fonction des cultures et traditions. Des responsabilités et des devoirs définissent dans une certaine mesure l'âge de l'individu. Et, dans ce sens, est enfant, non pas celui qui a forcément moins de 18 ans, mais celui qui, d'un point de vue culturel, n'a pas par exemple réussi l'initiation (chez les Toupouri), ou n'a pas atteint la maturité sociale (le mariage dans certaines cultures). Dès lors, on peut dans ce cas être âgé de 35 ans et être considérée au plan socioculturel comme un enfant. Les travaux de Ngueyap, (1996) en illustrent des cas dans la société bamiléké dans l'Ouest du Cameroun. La notion de l'enfant est pour ainsi dire socialement et culturellement déterminée et donc varie d'une société à une autre.

De ce qui précède, on se rend compte que le concept enfant peut prendre plusieurs significations. En confrontant ce concept à la réalité des enfants de la rue ou en situation de rue, on observe que ceux qu'on nomme « enfant de la rue » n'ont pas seulement l'âge de l'enfance, mais bien au-delà de cette tranche d'âge. Dans cette population hétérogène, il y a ceux qui ont 5ans, 10 ans, 15 ans, 20, 24 voire 29 ans. On les appelle enfants (en situation de rue) parce qu'ils n'ont pas, en réalité, le « droit de parler pour être écoutés », comme l'étaient les enfants dans la Grèce antique.

La définition que nous adoptons dans ce travail emprunte la base d'âge à la définition onusienne, mais ne considère guère l'ESR comme dépourvu de la parole, ou incapable d'agir et de s'en sortir face aux épreuves en raison de sa faiblesse physique. Cette définition voit l'enfant comme un sujet-acteur en (cours de) construction de sa socialisation et en quête d'une identité qu'il articule à partir d'une pluralité de normalité (la sienne, celle de la société, celle du groupe de la rue). Dans ce sens, plus près de la définition de Meillassoux (1996), nous

désignons par enfant dans ce texte, *tout être humain de l'un ou l'autre genre ayant atteint un stade de croissance biophysique et psychologique qui lui permet de comprendre et d'agir, mais qui, en fonction d'une faiblesse physique ou psycho-sociale dans certaines situations, peut se soumettre plus ou moins à l'autorité des adultes*. Il est ainsi un enfant, un adolescent et un jeune adulte.

Si le concept d'enfant est précisé, il nous faut encore dire à quoi renvoie être en situation de rue, avant de pouvoir enfin dire ce qu'est un enfant en situation de rue.

(Être en) situation de rue

L'expression situation de rue peut renvoyer de prime abord aux circonstances dans lesquelles l'espace-rue se trouve encadré. La situation de rue englobe ainsi l'ensemble de tout ce qui peut se dérouler dans l'espace rue entre les usagers de cet espace. On parle alors d'un piéton qui se trouve en train de traverser le passage clouté et du commerçant ambulant qui vend aux abords de la rue qu'ils sont en situation de rue. Toutefois quand on parle de la situation de rue en rapport avec les enfants de la rue, cette expression renvoie à l'univers de la rue dans sa pluralité et dans sa complexité en tant que lieu d'interactions sociales entre différents acteurs appartenant à différents groupes sociaux et mus par différentes normes. La rue dans ce sens est cet espace physique, culturel et économique (Mengue, 2008), citée par Amana et al., (2014, p.18). La situation de rue est ainsi caractérisée par l'absence d'une définition claire des règles pour tous les ESR, par la précarité des conditions, les faiblesses de ressources détenues par les ESR, les acteurs qui y vivent sont plus dans la quête des moyens de survie quotidienne etc. Être donc en situation quand on est un ESR, c'est faire de toutes les circonstances de la rue les répertoires d'expériences qui concourent à définir l'identité de celui qui s'y trouve en tant qu'habitant de la rue. Être dans la situation de rue revêt de ce point de vue une signification teintée de vulnérabilité, d'épreuves et de difficultés en ce sens que l'ESR est un sujet exposé à de nombreux risques et difficultés (Mc Hagan, Colombo 2008 ; Bellot, 2001), mais surtout c'est un sujet en contexte de vulnérabilité au sens de Soulet, (2005 : 171).

Le sens que nous accordons à cette expression dans le présent travail est proche de cet entendement qui place le sujet (ESR) en situation de rue comme un sujet en situation de vulnérabilité, d'agir faible dans une situation caractérisée par la fragilisation des cadres sociaux et des normes, mais aussi par les ruptures des liens sociaux primaires et des conditions précaires de vie.

Les enfants en situation de rue

Les débats sur ce qu'il faut entendre aujourd'hui par enfants en situation de rue ont abouti jusqu'ici à une catégorisation devenue classique qui distingue l'enfant de la rue de l'enfant dans la rue. Ces terminologies parlent de la réalité de ces enfants qui survivent dans la rue et par la rue, de jour comme de nuit. La difficulté d'une définition unanimement acceptée de ceux qu'on nomme ESR traduit les divers sens et significations qu'on donne à une même réalité. Cette difficulté de consensus définitionnel a fait d'ailleurs dire à Lucchini (1993) que la réalité des enfants en situation de rue est complexe.

Cette complexité ne permet pas une définition simple de l'enfant en situation de rue. (...) elle s'oppose aussi à toute catégorisation des enfants pour qui la rue devient, pendant un certain temps, un milieu naturel de vie. En fait, la notion elle-même d'enfant de la rue est un concept à la recherche d'un objet. Tout le monde en parle mais personne ne sait qui vraiment il est. Ainsi l'étude de la complexité du monde de la rue (...) est importante pour clarifier tout ce qui se cache derrière la notion d'enfant en situation de rue (Lucchini, 1998, p 348).

Ce qui laisse croire à l'existence de plusieurs définitions qu'il nous faut préciser avant de nous positionner.

Enfant de la rue, enfant dans la rue

Une certaine littérature sur ESR, a souvent distingué des « enfants dans la rue » et des « enfants de la rue ». Cette distinction établie sur la base du rapport de l'enfant à la rue a poussé certains auteurs à définir ces deux concepts en correspondance au type d'habitant de la rue.

L'enfant de la rue est cet enfant qui a fait de la rue un univers de vie à partir duquel il définit son existence. Il est caractérisé par une situation de rupture totale avec sa famille et une certaine durée de temps mis dans la rue. Dans cette logique Mengue (2008), reprise par Amana et al. (2014), les définit comme ceux qui évoluent dans l'espace physique, culturel et économique de la rue, [en raison de ce qu'] ils jouent, se promènent, travaillent, dorment et mangent dans la rue, pendant que Fabu et Nana (2009) caractérisent l'enfant de la rue par sa désaffiliation familiale et sa réaffiliation au profit de la rue. Aux enfants dits « de la rue », ces auteurs associent souvent les enfants dits « dans la rue » (Amana et al., 2014).

L'enfant dans la rue est défini par Mengue (2008) comme étant proche de l'enfant de la rue suivant les activités que ces deux catégories exercent et s'en distingue par rapport au

lien familial qu'il entretient encore. Cette distinction permet à Fabu et Nana (2009) de préciser également que l'enfant dans la rue est dans un processus de « parentification », c'est-à-dire qu'il se retrouve dans la rue pour assurer certaines fonctions qui serait en tant normal du ressort de ses parents (Amana et al., 2014).

Pour certains auteurs, distinguer ces enfants à travers des concepts d'enfant de la rue et enfant dans la rue correspond davantage à des fins d'usages sociaux qu'à une véritable connaissance de « qui sont les ESR ? ». Dans ce sens, Biaya (2000), note que la frontière entre les deux catégories est poreuse et que, apparier des enfants à des catégories définies au préalable, à des fins précises, comme la labilité et les transformations des situations qui apparaissent essentielles pour comprendre l'expérience des enfants de rue.

En fait, la frontière entre ces catégories ne tient qu'à un bout de fil et que les définitions prescrites ne répondent qu'à des besoins sociaux pratiques. Car, comme le note Biaya (2000), la frontière entre les deux catégories est poreuse et que, apparier des enfants à des catégories définies au préalable, à des fins précises, comme la labilité et les transformations des situations qui apparaissent essentielles pour comprendre l'expérience des enfants des rues.

Pour nous, l'enfant en situation de rue (que nous adoptons au détriment d'enfant de rue) que nous étudions ici est cet être dont la période développementale fait de lui un enfant ou un adolescent (Amana et al., 2014). Ce dernier vit dans la rue, y passe ses journées et nuits, se réfugie opportunément dans les centres d'accueil, la rue étant devenue un élément essentiel dans sa vie. Il a certes une rupture avec sa famille, mais une rupture non définitive car, à notre sens, tout enfant peut, à un moment donné, faire un retour à la maison fut-il pour un si bref délai ou même un temps éclair. D'où l'intérêt pour cette définition qui appréhende l'ESR en fonction de son rapport à la rue, à sa famille et même avec les institutions de resocialisation. Une telle conception inscrit l'enfant en situation de rue dans une perspective qui fait du vivre dans la rue « une contingence » (Cf. Colombo A., (2010) du fait de possibilité de sortie de rue ou non qu'offre la vie de rue, et de la rue, une « rue plurielle » en raison des différentes fonctions qu'elles assurent (Amana et al., (2014).

Vie de rue

Le concept « vie de rue » décrit une pluralité de faits qui ont été analysés par différents auteurs par le truchement de divers concepts tels situation de rue (Biaya, 2000 ; Bellot, 2001 ; Parazelli, 2002 etc.), entrée dans la rue, mode de vie de rue (Marguérat, 2003 ; Côté, 2013 ; Hagan et al., 1998), condition de vie de rue (Bellot, 2001 ; Roy et al, 1998 ; Colombo, 2008)

et sortie de rue (Colombo, 2003 ; 2008 ; Greissler, 2007). L'ensemble des concepts décrivent le fait pour des enfants, supposés se retrouver dans le cadre naturel de la famille pour y vivre, d'élire demeure et espace de vie dans les rues des villes mais aussi d'y apprendre et développer une culture de vie spécifique, en marge de la culture prédominante dans la société (Colombo, 2013).

En effet, la vie de l'enfant est considérée comme devant s'accomplir dans le cadre familial, et la rue est conçue comme espace de circulation publique où tous les usagers de la route peuvent user de leur droit de circuler (Léka Essomba, 2004). Or, le cadre de vie de l'enfant en famille et l'usage faite de la rue apparaissent de plus en plus être détournés (changer ou dévier le sens) de leurs usages initiaux. Des enfants fuguent le cadre familial pour se retrouver dans les rues et transforment ces dernières en leur univers, leur territoire de vie. Par conséquent la rue est détournée de son usage premier (voie publique et espace de stationnement) et semble être privatisée pour des besoins liées aux leurs activités et habitations, et donc devient aussi un territoire soumis aux règles des ESR etc.

Il faut ainsi entendre par vie de rue l'ensemble de manière de penser, de sentir, d'agir, de vivre que les ESR ont en partage dans les rues et qui fondent la trame de leur culture en tant que groupes humains traversés par des règles de vie et de valeurs. C'est l'ensemble de tout ce que les ESR accomplissent au quotidien dans la rue pour vivre, survivre, faire face aux épreuves, réussir ou non dans les projets de vie qu'ils entreprennent qui constituent la trame de ce qu'il faut comprendre par vie de rue chez les ESR.

Un tel concept englobe donc ceux d'entrée dans la rue, de mode de vie de rue, condition de vie de rue et de sortie de rue, et désigne de fait une diversité de réalités ancrées dans la situation de rue et même d'entre rue et hors-rue. Il renvoie à une sorte de faisceau de « concept-réalité » incluant l'entrée dans la rue, l'organisation et le mode de vie dans la rue ainsi que la sortie de rue (sortir de la rue est souvent désigné comme un processus paradoxal qui place le sortant jamais entièrement hors de la rue mais pas aussi totalement dans la rue).

École

Le petit Larousse (2015) définit le terme école comme un établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire ou préscolaire. On parle à ce titre d'école primaire ou de maternelle. L'enseignement en question est aussi désigné comme école. On dit alors de l'enseignement primaire qu'il est l'école primaire.

Le terme est aussi utilisé pour désigner l'ensemble des élèves et du personnel d'une école. Dans ce cas l'école primaire de tel village se réfère à l'ensemble de la population constituant cette institution.

Le terme école est aussi utilisé pour qualifier les partisans d'une même doctrine philosophique, littéraire, artistique. Ce terme désigne alors, ce mouvement ou cette doctrine ainsi constituée. L'on dit, de ce point de vue, l'école naturaliste, celle de l'art pour l'art, ou l'école critique de Frankfort (en sociologie).

Par ailleurs l'école en tant qu'institution sociale, a été l'objet d'analyse par des auteurs. Dans ce sens, Bourdieu (1970) la décrit comme une institution de reproduction sociale au service de la culture dominante. Cette conception ne s'éloigne pas d'ailleurs de ce que Marx et Louis Althusser voyaient en l'école bourgeoise quand ils l'identifiaient à l'un des appareils idéologiques entre les mains du groupe dominants.

Durkheim (1922) quant à lui définit l'école par son rôle intégrateur. Il voyait en l'école une institution de socialisation de la jeune génération, en ce sens qu'elle développe en elle les états intellectuels, physiques et moraux nécessaires à son adaptation au milieu qui l'environne.

Cependant, l'école peut être également assimilée à un établissement ou un cadre social articulé autour d'un personnel, apprenants, des cours et des règlements, et peut de ce point de vue relever du secteur formel ou non formel. Dans ce sens, le terme école désigne une institution structurée en un espace de vie pour des enfants en âge de scolarisation, mais aussi comme un établissement organisé autour d'une mission : scolariser les enfants qui y entrent en leur offrant des enseignements/apprentissages nécessaires à leur épanouissement et à leur intégration dans la société. Cette institution vise ainsi à développer le potentiel intellectuel de chaque enfant mais aussi à éduquer ce dernier au sens de la vie en l'aidant à acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir être et vivre dans son milieu, ainsi que partout dans le monde.

Vu sous cet angle l'école apparaît comme un passage obligatoire et essentiel pour tout enfant que ce dernier soit en situation de marginalité ou non. C'est à cela qu'invite Mengue (2008) dans son ouvrage, *Quels droits pour l'éducation des enfants de la rue* où elle relève les dispositions légales qui font de l'école, un droit pour tous même pour les ESR, mais aussi elle précise l'absence d'une synergie entre les départements ministériels censés organiser et orienter l'éducation des ESR dans le secteur formel ou non formel d'éducation. Ce qui permet de prendre en compte dans le concept école, la scolarisation dans les établissements scolaires mais aussi l'alphabétisation dans les structures non formelles d'éducation (cours du soir et centre d'alphabétisation).

Il devient enfin plausible de dire que le concept école renvoie d'une part au lieu de scolarisation et d'autre part au lieu d'alphabétisation. Car, dans une certaine mesure la scolarisation et l'alphabétisation se rejoignent en tant que processus visant l'instruction d'un sujet-apprenant. C'est donc dans ce dernier sens que nous entendons le concept école

Scolarisation

Le Larousse (2015) définit le terme scolarisation comme l'action de scolariser, l'action de scolariser étant le fait de doter une zone ou une région des établissements nécessaires à l'enseignement de la population. Le terme désigne aussi le fait d'admettre les enfants en âge scolaire de suivre les enseignements d'un établissement. Pour le dire simple, la conception qui voudrait que la scolarisation renvoie au fait pour un élève d'âge scolaire de fréquenter une institution scolaire et d'y suivre un enseignement, exclut de fait certains jeunes et adultes qui apprennent dans les centres d'alphabétisation ou dans les cours du soir. Et pourtant ces derniers sont en cours d'acquisition de ce qu'apprennent ceux qui sont en cours de scolarisation.

Pour des usages de politiques éducatives, la scolarisation a désigné le fait pour des enfants en âge scolaire d'être dans des écoles, et par alphabétisation, on consentit à ce que ce concept renvoie au fait d'apprendre à lire et à écrire. Or, l'alphabétisation et la scolarisation ont en commun d'outiller l'adulte et l'enfant à apprendre à lire et à écrire. La catégorisation des apprenants en catégories scolarisable ou « alphabétisable » ne gomme pas en réalité le fait qu'il s'agisse dans les deux cas d'apprentissage scolaire.

Tout au long de notre étude, la scolarisation c'est l'enseignement transmis. Et de ce point de vue, les cours du soir, l'alphabétisation des jeunes et adultes de même que les enseignements reçus par des enfants en âge scolaire (ceux du primaire) sont à considérer comme intégrables dans le concept scolarisation, car ce sont des savoirs, savoirs et savoir être qu'on cherche à inculquer aux apprenants.

La scolarisation est donc à comprendre comme le fait d'être situation de scolarité dans une école publique d'enseignement primaire, secondaire ou dans une école dans les centres d'alphabétisation.

Mécanismes

Le terme mécanisme peut revêtir plusieurs sens selon le domaine dans lequel il est employé. *Le Petit Larousse* (2015) le définit comme un dispositif constitué par des pièces

disposées de façon à remplir une fonction donnée (entraînement, freinage, engrainage). On parle alors de régler le mécanisme de la serrure ou de le démonter par exemple. Le même terme désigne également le mode de fonctionnement d'un ensemble d'éléments dépendant les uns des autres. On parlera par exemple du mécanisme de l'économie mondiale pour évoquer l'interdépendance entre les secteurs de l'économie mondiale.

En philosophie, le concept de mécanisme est une conception matérialiste qui perçoit la plupart des phénomènes suivant le modèle des liens de cause à effet. Elle renvoie tout simplement à une réforme fondamentale de l'entendement, grâce à quoi le monde se trouve autrement perçu et connu, c'est-à-dire que l'idée d'un finalisme, selon laquelle les phénomènes ont un but (une fin), objet d'étude de la téléologie est rejeté au profit de l'explication causale privilégiant les phénomènes physiques dans leur relation de cause à effet [philosophie, in *Encyclopédie*, on www.encyclopédie.com. Consulté le 21/09/2015 à 17h23].

La psychologie quant à elle, parle de mécanisme pour désigner une combinaison des éléments constitutifs d'un processus psychologique, saisi dans son fonctionnement. On évoquera dans ce sens le *Mécanisme de défense* pour désigner une opération telle que le refoulement, la régression par laquelle le moi se défend contre une agression, une angoisse.

Dans la vie de chaque jour, on parle souvent de mécanisme administratif, d'épargne, financier, gouvernemental, institutionnel, monétaire, pour désigner des sortes de rôles qui sont exercés dans la réalité par des individus interdépendants dans leurs activités. On soulignera dans ce sens des mécanismes économiques qui expliqueraient l'inflation, ou alors des mécanismes sociaux qui conditionneraient l'inégalité culturelle des étudiants ou une quelconque catégorie sociale donnée. Ce qui semble se dégager de ce dernier sens du terme mécanisme, c'est qu'il renvoie à l'ensemble des éléments combinées pour expliquer une situation, ou mobilisés pour produire une réalité. Dans ce sens, le mot mécanisme peut bien désigner la combinaison de plusieurs, ressources ou moyens mis ensemble pour aboutir dans leur fonctionnement à créer une situation précise souhaité ou non. On dira alors que les individus mettent en œuvre des mécanismes pour faire telle ou telle chose, réaliser telle ou telle action. Dans ce cas, le mécanisme désignerait aussi l'ensemble du processus mis en place par les individus. Ce qui comprend les stratégies, les tactiques, le contexte, les conditions, les ressources qui entrent en jeu pour qu'une action soit articulée par le sujet dans une situation donnée. C'est proche d'untel entendement que nous comprenons le concept de mécanisme dans ce travail. Il renvoie dans ce texte à la combinaison des tactiques et stratégies contextuelles dans leur fonctionnement pour produire un processus qui déclenche une action

ou qui aboutit à situation précise. Ainsi, le processus de scolarisation que mettent en œuvre les sujets ESR nécessite de leur part la mobilisation des mécanismes traduits par les tactiques et stratégies individuelles, collectives, qui s'appuient sur des ressources matérielles (financières) ou sociales (réseaux relationnels) ou symboliques (reconnaissance sociale, affective).

Mécanismes de scolarisation

À partir des définitions des concepts mécanisme et scolarisation sus mentionnées, nous définissons les mécanismes de scolarisation comme l'ensemble de tactiques et stratégies individuelles et collectives développées par les ESR pour se mettre en situation de scolarisation et pour conduire la gestion de leur scolarité dans les collèges et centres d'alphabétisation.

L'exercice de définition conceptuelle qui s'achève nous a permis de préciser le sens des termes clés de notre travail afin d'éviter les confusions terminologiques très souvent occasionnées dans les travaux. Cet effort de définition nous inscrit dans la mouvance de la littérature construite autour de la problématique des ESR et de leur réinsertion socio-éducative afin d'avoir un bref aperçu de ce qui a déjà été produit sur ce sujet et par là faciliter l'insertion de notre étude dans cette mouvance de la littérature.

2.2. Revue de la littérature

Faire une revue de littérature dans le cas présent sous-entend passer d'abord en recension les écrits ou travaux qui se rapportent aux ESR, avant de s'inscrire dans une problématique qui s'articule à partir des frontières de ce qui est su et de ce qui n'est pas su au sujet ESR. Une telle chose apparaît *a priori* comme une tâche titanesque tant les travaux sur les ESR forment une consistante littérature. Ce qui nous oblige à faire une discrimination entre les travaux pour ne retenir que ceux qui vont nous aider à articuler facilement la particularité de notre travail. Aussi, pour mieux conduire cette revue, nous l'organiserons en palier structuré autour d'auteurs qui voient la question des ESR suivant des orientations précises. Une telle façon de faire nous permettra de nous inscrire dans le débat et de pouvoir désarticuler (créer une rupture dans l'idée ou le point de vue) à chaque fois afin pour avancer vers les points essentiels qui aideront à la construction de notre problème. Par conséquent, cette revue ne s'organisera pas autour d'une logique qui tiendrait à ce que les travaux effectués sur le sujet dans d'autres contextes soient détachés de ceux propres au contexte camerounais. Ces recherches seront intégrées suivant l'orientation qu'elles ont en commun.

2.1- EDR ou ESR ? : Des concepts pour désigner une même réalité ?

Le phénomène d'EDR a fait couler beaucoup d'encre tant il préoccupe les États, les institutions internationales en tant que fléau social, mais aussi les chercheurs pour qui les enfants de la rue sont un sujet de recherche aux contours complexes. Dans la littérature consacrée à l'étude du phénomène, deux conceptions semblent se démarquer pour désigner les habitants de la rue. On distingue des recherches qui parlent des enfants de la rue, pendant que certains auteurs ont une préférence pour le concept d'enfants en situations de rue.

Ils parlent des enfants de la rue.

Les recherches pionnières consacrées à l'analyse du phénomène d'enfants vivant en dans la rue ont très tôt conclu à une précision terminologique qui regroupe sous le concept enfant de rue, la population habitant la rue. Cette conception de l'enfant qui vit dans la rue est justifiée par la rupture que vit l'enfant mais surtout par le fait que ce dernier a un rapport particulier à la rue qui devient un espace pluriel pour lui. Dans ce registre, les travaux dont les titres ne cessent d'évoquer la définition de l'habitant de la rue par son rapport immuable à cette rue, indiquent à suffisance les auteurs en faveur de cette définition. On retrouve à cet

effet les auteurs tels Lucchini (1993 ; 1996 ; 1998), Morelle (2006 ; 2008), Pirot (2004), Marguerat (2003), Mengue (1998), qui ont en commun le fait d'avoir inscrit ces enfants dans une logique conceptuelle qui leur assigne une identité d'enfants de la rue. Cette conception qui offre l'occasion de définir les habitants de la rue par leur rapport à la rue, introduit aussi les ESR dans une perspective qui aide à concevoir ces enfants comme étant des sujets en difficulté. Ce qui a contribué à justifier une approche d'intervention sociale auprès des enfants de rue fondée sur les postulats que la rue est dangereuse pour les enfants et qu'aucun enfant ne devrait y vivre.

Dans cet ordre d'idées, L'UNICEF qui se préoccupe en première ligne de l'enfance conçoit l'ESR étant un sujet « condamné » à rester dans la rue si on ne lui vient pas en aide. Il suffit de s'intéresser aux différents rapports (UNICEF 2010 ; 2012) de cet organisme pour se rendre compte de la logique conceptuelle qui guide leur différentes approche d'ESR.

Si une telle conception éclaire à propos de qui est l'« enfant en situation de rue », elle révèle certaines insuffisances et masque de fait une réalité complexe en ce qui concerne l'identité et la situation des enfants habitant la rue. Lucchini (2001) tentait à cet effet de mettre en exergue cette complexité en nuancant son discours suivant lequel l'enfant de rue pouvait entrevoir une vie sans la rue à la fin de sa carrière d'enfants de la rue, et soulignait ainsi de manière implicitement la contingence liée à la vie dans la rue. Cela ouvre l'option que la rue est une situation évanescence, changeante jamais fixée une fois pour toute. Et par conséquent, l'enfant qui habite la rue est dans une situation provisoire, jamais fixée une fois pour toute. Il est de ce fait en situation de rue comme le suggèrent certains auteurs partisans d'une conception individualiste du vivre dans la rue.

Ils parlent d'enfants en situations de rue.

Le sens du concept ESR que nombreux auteurs dont bellot (2001), Colombo (2003 ; 2008 ; 2010 ; 2013) et Parazelli, (2002) ont adopté pour mettre en lumière la contingence de la situation de rue et la labilité du concept ESR, se démarque de la posture précédente qui définit l'EDR comme ci ce dernier n'a aucune possibilité de se détacher de la rue et par conséquent gomme toute la contingence de la situation de rue. Les auteurs qui se recrutent en faveur d'une conception des habitants de la rue comme étant en situation de rue offrent ainsi l'occasion de lire l'identité des habitants de la rue comme étant en construction et que l'expérience de la rue que ces sujets vivent n'est qu'une articulation de leur trajectoire

identitaire. Pour ces auteurs, l'enfant vivant dans la rue est en situation de rue. Il complète sa socialisation. (Colombo, 2013)

En effet, Lucchini (2001), Colombo, (2003 ; 2007 ; 2008 ; 2013) et Parazelli, (2002), s'inscrivent, dans leurs travaux, comme des auteurs qui tentent de cerner la vie de rue comme étant temporaire ; la rue comme n'étant pas essentiellement dangereuse, mais plutôt comme espace d'apprentissage et de construction identitaire (Bellot, 2010, p. 175). Plus concentrés sur le sens des pratiques des ESR, ces auteurs conçoivent les ESR comme des acteurs qui peuvent penser eux-mêmes leur sortie de rue. Dans ce sens, l'ESR est décrit plus comme un acteur de sa propre sortie et non comme un individu passif, totalement inapte et vulnérable qu'il faut retiré de la rue sans gêne (Bellot, 2001).

Dans ce sillage, le concept d'ESR nous paraît mieux indiqué pour cerner l'enfant en situation de rue à Yaoundé. En étant acteur de sa scolarisation en dépit de la vulnérabilité de situation qu'il vit, l'ESR qui met en œuvre des mécanismes pour rendre effective sa scolarisation en combinant les ressources de la rue, celles des centres d'accueil et de l'école offre ainsi l'occasion de se définir en projection de vie sans la rue et donc, révèle qu'il est en situation de rue et non définitivement fixée dans cette rue.

2.2- De la rue comme espace à risques et d'épidémies à la rue comme espace d'apprentissage et de construction identitaire chez les ESR

La littérature se rapportant à l'analyse de la rue met souvent en évidence deux orientations quand elle est associée aux ESR. Une première tendance considère la rue comme espace à risques et d'épidémies (et donc non approprié pour des enfants) et une deuxième orientation cerne la rue comme un espace d'apprentissage et de construction identitaire pour les ESR

La rue comme espace à risques et d'épidémies

Aux côtés des auteurs qui ont assignés aux enfants en situation de rue une identité immuable, intangible, d'autres travaux ont considéré la rue comme étant essentiellement dangereux, à risques et soustraits à toutes normes et autorités d'adultes. Certains travaux (Marguerat, 2003 ; Hagan et McCarthy, 1998), ont caractérisé la rue comme un espace non viable et surtout comme un lieu dans lequel ne devrait guère se retrouver tout enfant. Dans ce sens, Marguerat (2003), souligne par exemple que l'évolution des ESR dans les rues conduit

vers la mise en place des bandes d'ESR formant de contre société en guerre avec les adultes au cœur de la cité (Marguerat, 2003, p.264).

Cette littérature qui répond plus à une logique institutionnelle, tente de saisir la vie dans la rue au travers d'un prisme sécuritaire et éco-sanitaires, qui facilite la conception de l'enfant en situation de rue comme un délinquant, un danger pour les autres citoyens (Donzelot, 2006 ; Wacquant, 2003 ; Roché, 2002). De ce point de vue, la rue est conçue comme « infecte » pour que puissent y vivre des enfants, mais aussi comme source d'aucune valeur éducative pour les enfants qui y survivent.

Évoquant la dangerosité de l'expérience de la rue, Hagan et McCarthy (1998), cités par Bellot, et al. (2010) souligne que la vie de rue est une expérience extrême de survie. Dans ce sens, le passage dans des activités délinquantes est analysé comme s'appuyant à la fois sur cet espace hostile (la rue) et sur le rôle des pairs déviants que les jeunes y côtoient. Dans la même veine de considération de la rue comme espace à risque, Côté (1988), conçoit la rue comme une impasse sociale et un risque d'exclusion sociale. L'enfant y serait dans une quête de soi dans un milieu hostile et espace de déviance.

Elle Pattegay (2003) et Chobeaux (1996) s'inscrivant dans ce registre, peignent respectivement la rue comme lieu « d'errance » et les ESR comme des « nomades du vide ». Pour ces auteurs, les jeunes de la rue ne seraient pas soumis aux mécanismes habituels de socialisation qui permettent aux adultes et notamment aux parents de soutenir la construction identitaire et le développement de leurs enfants. (Bellot, et al. 2010).

Roy Élise (1998 ; 2000), reprise par Coté (2013), finit le tableau de la description sécuritaro-épidémiologique de la rue en soulignant à partir des études menées sur des jeunes de Montréal que les ESR auraient un taux de mortalité neuf fois supérieur à d'autres jeunes du même âge (Coté, 2013).

Évoquant l'idée de la survie, Lanzarini (2000) [cité par Coté, 2013] tend à décrire la rue comme une situation menaçante et dangereuse avec lesquelles les jeunes doivent composer pour répondre à leurs besoins essentiels. Il désigne cette situation de rue comme suit :

Alors que les personnes vivent dans le monde ordinaire ne se posent jamais la question du lieu où elles vont dormir, de la qualité réparatrice de leur sommeil, de la régularité de leurs repas, de leur protection physique et de l'assurance de leur intimité, les sous-prolétaires de l'autre monde doivent, chaque jour, s'organiser de manière à se donner eux-mêmes les moyens de s'approprier les ressources essentielles à leur survie. C'est cette quête journalière, toujours répétée, aux résultats aléatoires, qui constituent la dynamique infernale de la survie. Lanrazini (2000 : 4)

En conceptualisant la rue sous cet angle de la dangerosité, ces travaux ont ouvert la voie vers une conception de sortie de rue forcée, imposée à mettre en œuvre pour que ces ESR soient démarginalisés, pour qu'ils réintègrent les normes et valeurs de la société dominante. (Colombo, 2010). Or, contre une littérature réductrice du sens de la rue ainsi que les ressources dont elle est porteuse aux yeux des ESR, d'auteurs ont conçu autrement la rue en mettant en avant le visage socialisant de la rue.

La rue comme espace d'apprentissage et de construction identitaire chez les ESR

Critiquant une vision de la rue comme espace à risque, une certaine littérature conçoit la rue comme un espace d'apprentissage et de construction identitaire pour les ESR. Pour les auteurs qui soutiennent cette seconde conception de la rue, les images de perte, de risque et de dangerosité associées à la rue n'ont pour but que de soutenir une conceptualisation « diabolique » de la rue qui alimenterait l'impérieuse nécessité de faire sortir [de force], les jeunes de cet espace (Bellot et al., 2010).

Dans cette optique en effet, la rue est alors perçue comme espace d'apprentissage et de socialisation. Elle est pour Colombo (2013) un espace duquel les ESR tireraient des ressources nécessaires pour compléter leur socialisation ou de l'avis de Bellot, et al. (2010) un espace de construction identitaire. Dans le même sens, Parazelli (2002), repris par Bellot, et al. (2010) observe que la rue n'est pas un espace détaché de la société ou encore vide de sens, mais bien un milieu qui permet également aux jeunes de vivre une socialisation dans des « formes concrètes de relations sociales » (Parazelli, 2002 : 137). La rue devient de ce point un espace de « socialisation marginalisée », qui permet aux jeunes de s'ancrer dans « le social », par ses marges. Ainsi, dans les rues, les jeunes s'inventeraient de nouveaux repères pour « la réalisation et l'expression de soi », dans un contexte actuel d'incertitudes. Et, de ce fait, perçoit-il la rue comme un « espace transitionnel » (Bellot, et al. 2010).

Colombo A. (2001), s'est intéressée à la compréhension de la sortie de rue comme un passage, mais aussi à la description de l'enfermement des ESR dans la rue comme étant un enfermement dans une illusion de liberté qui s'essouffle face à la pression sociale et au regard des épreuves et difficultés vécues dans la rue, poussant par-là, les ESR à remettre en question leur mode de vie et rechercher un style de vie différent. Pour elle, la rue apparaît comme un lieu à partir duquel les ESR peuvent amorcer un repositionnement de mode de vie et d'identité et rejoindre la normalité, la conformité aux schémas classiques : trouver un emploi, un logement, ne plus consommer les drogues voire au mieux ne pas revenir dans les rues.

Dans la même veine d'idée, la recherche d'Amana et al. (2013) sur les adolescents de rue à Yaoundé, en s'appuyant sur les théories de la fonction parentale et de la résilience a conclu que la rue est un lieu d'étayage social dans lequel les adolescents qui ont fui le climat familial « traumatogène » trouve de ressources de résilience pour retrouver un équilibre intra et inter psychique.

Si la rue peut être conçue comme dotée de ressources qui peuvent être capitalisées par les ESR dans leurs trajectoires identitaires, il faut dire qu'une telle vision n'a pas toujours eu une certaine pertinence aux yeux des autorités publiques et urbaines qui ont, pour la plupart, élaboré des politiques d'intervention sociale et de réinsertion des ESR en faveur d'une conception sécuritaro-épidémiologique de la rue. Dans le présent travail, et tout en nous éloignant de ce sens sécuritaro-épidémiologique de la rue, nous adoptons le sens de la rue comme espace pluriel et donc lieu d'apprentissage et de socialisation.

2.3- La sortie de rue : une double lecture

Deux orientations sont souvent faites dans la littérature se rapportant à l'analyse de la sortie de rue des ESR. Une première tendance considérant la rue comme espace non approprié pour des enfants, conçoit la sortie de rue comme une action à imposer aux ESR. Une deuxième orientation lit la sortie de rue comme un processus négocié par l'ESR qui prend conscience de sa situation dans la rue et mobilise les ressources et les appuis nécessaires pour en sortir

La sortie de rue comme action à imposer par les autorités publiques urbaines

Aux côtés des auteurs qui ont partagé une vision négative de la rue et qui ont assigné un discours réducteur à l'identité de l'ESR, on retrouve encore ceux qui, dans la même veine pensent que face aux dangers de la rue, la sortie de rue ne peut être amorcée par l'ESR faible, vulnérable. Pour eux la réinsertion des ESR doit se faire sous le prisme d'une imposition de sorties de rue. Pour des auteurs comme Marguerat, Pirot la sortie de rue doit correspondre au retour des ESR vers la conformité aux normes sociales, aux modèles sociaux dominants. Dans le schéma du processus de réinsertion des EDR qu'il élabore, Pirot (2004), fait correspondre le modèle d'EDR qui réussit sa réinsertion sociale à l'EDR qui sort de la rue par l'aide des autorités publiques et qui se conforme dès cet instant à une vie sans la rue et tout ce qui se rapporte à la rue. Marguerat, (2003) rejoint tout aussi ce point de vue quand dans son étude, il

lie la possibilité de sortie de rue au soutien qu'apportent les institutions de réinsertion aux ESR.

Ces travaux qui mettent un accent sur le poids des structures et institutions de réinsertion dans le retour de l'ESR à une vie sans la rue, montrent certes que la rue est négative et qu'il faut extraire d'elle les ESR, de peur que ces derniers ne deviennent des « jetables » ou « déchets humains » (Marguerat, 2003, 264-284). Cependant ils révèlent une certaine insuffisance dans l'analyse de sortie de rue qui est, de l'avis d'autres auteurs, un processus négocié avec l'ESR.

La sortie de rue comme un processus négocié par l'ESR

Les ESR peuvent aussi être les acteurs et sujets de leur propre repositionnement identitaire comme le notent de nombreux autres travaux qui s'inscrivent dans les approches privilégiant le point de vue de l'ESR en action. Dans cette vision de plus en plus présente dans les travaux sur les ESR, on retrouve des auteurs tels Bellot et al, (2010) Colombo, (2013), Karabanow, (2005) pour ne citer que ceux-ci.

De l'avis de Bellot et al. (2010), la rue, loin d'être un espace de transition identitaire peut être considérée comme un espace de révélation, d'adhésion à des valeurs, de diverses formes de relations et de normes sociales. Dans ce sens l'on devrait penser la sortie de rue comme un processus d'intégration biographique de l'expérience de rue. Et dans ce cas, les ESR apparaissent être les acteurs par excellence de leur propre processus de sortie de rue, car ils sont porteurs de capacités et de possibilités (Bellot, 2001).

Pour Colombo (2008 ; 2013), la sortie de rue chez les ESR est plus une question de quête de reconnaissance. Selon elle, les ESR jouent en réalité une part active dans le processus de sortie de rue et les recherches devraient davantage s'inscrire dans le sens de cerner les stratégies mises en œuvres par les ESR pour réussir le repositionnement identitaire (Colombo, 2013). Selon elle, l'appropriation de la rue comme la sortie de rue constituent pour les ESR des formes de luttes pour la reconnaissance dans un contexte de plus en plus marqué par l'individualisation du lien social et les incertitudes de nos sociétés.

Dans cette recherche qu'elle a réalisée à Montréal sur les ESR, elle montre que les ESR sont à la quête de la reconnaissance et que leur persistance à privatiser la rue participe d'un mode de revendication de la reconnaissance sur le plan affectif, social, juridique (Colombo, 2013, p.5). De ce point de vue, la sortie de rue est perçue comme une quête

d'autonomie et les ESR sont à considérer comme les sujets et acteurs de leur propre histoire. En cela, ils sont dotés d'imagination et tactiques pour s'en sortir et toute imposition de sortie de rue passe pour être sans pertinence à leurs yeux.

Karabanow (2005), lui aussi reconnaît aux ESR des capacités de sortie de rue et note que la plupart des travaux sur les ESR accordent plus d'importance aux causes, parcours et activités de ESR qu'aux tactiques mises en œuvre par ces ESR. Son avis sur la sortie de rue met en évidence le fait que la sortie de rue n'est pas un mouvement linéaire ni unidirectionnel, mais qu'il s'agit d'un processus de va et vient dans la rue et est marqué par des progrès vers la sortie et de régression vers la rue. Dans ce processus, les ESR tenteraient de mettre en œuvre un agir faible pour réussir à s'en sortir.

Les auteurs de cette tendance pensent l'ESR comme un acteur de sa sortie de rue. Cette vision rend aux acteurs de l'itinérance la capacité d'action et leur reconnaît une possibilité de s'en sortir malgré le contexte de vulnérabilité dans lequel ils se trouvent. Dans ce sens, les ESR que nous avons en étude dans ce travail sont à considérer comme de acteurs de leur quête de reconnaissance sociale et scolaire et qu'il importe de mettre l'accent sur la dynamique des comportements stratégiques dont ils sont porteurs. Par là nous marquons notre adhésion à cette perspective qui considère la sortie de rue non pas comme une action à imposer de force aux ESR par les autorités, mais un processus qui se négocie entre les ESR et les acteurs des interventions sociales de réinsertion.

2.4- Les ESR comme des individus à l'épreuve et capables d'inventivité.

Dans l'analyse de la situation de rue, certains auteurs se sont intéressés aux ESR au travers des activités de débrouille que les ESR mobilisent pour s'en sortir face aux épreuves de survie dans la rue. Les auteurs qui s'inscrivent dans cette vision de l'expérience de la rue appréhendent les différentes épreuves auxquelles les ESR sont confrontés au quotidien comme des circonstances qui poussent ces derniers à l'inventivité, à anticiper l'adversité, afin de survivre et de s'adapter au jour le jour dans le milieu de la rue. Dans ce sens, les ESR sont perçus comme des individus forgés par les épreuves (Martucelli, 2007) dans la mesure où ils font face à des « défis historiques socialement produits, inégalement distribués » qu'ils sont contraints d'affronter avec les moyens qui sont les leurs.

Pour eux, la société et la rue produisent et imposent des épreuves aux ESR qui (à travers la manière dont ils les saisissent, les vivent, les transforment et se transforment) participent à la construction de leur trajectoire biographique. Les ESR « s'inventent » et « se

réinventent » ainsi au quotidien, afin de s'en sortir face aux différentes catégories de risques que Colombo (2008) résume en risques liés à la santé en général, les difficultés d'accès aux services, les comportements sexuels à risque, notamment les risques liés à la transmission du VIH et de l'hépatite ; les risques de suicide, les antécédents familiaux ; et les risques liés aux dépendances et à la consommation de drogues, notamment l'injection de drogues (Coté, 2013).

Ainsi, dans cet ordre d'idées reconnaissant la marge de manœuvre des ESR, Lucchini (1993 : 30) s'est appuyé sur une approche ethnographique, pour chercher à comprendre les compétences symboliques que les ESR mettent en place pour organiser leur réalité sociale. De son avis, la situation de rue pousse les jeunes à agir pour s'organiser et se débrouiller. Cette marge de manœuvre se comprendrait selon lui au travers des différentes stratégies que les jeunes déploient en situation de rue, à savoir des « stratégies de protection » et des « stratégies d'affirmation de soi ». Dans ce sens, la marge d'action propre aux ESR met en évidence l'importance d'analyser l'articulation entre les actions des jeunes et le sens qu'ils donnent à la situation de rue.

Dans le même sens, Rullac (2005), dans une étude conduite en France, illustre que les personnes en situation de rue mettent en place une diversité de « stratégies de vie », telles que des stratégies d'adaptation, de détournements et d'inventions, qui leur offrent un espace de liberté. À côté des stratégies décrites par Rullac, (2005), Dubet (1987), repris par Côté(2013), met également en évidence la diversité des actions que les jeunes de banlieue mobilisent pour donner sens à leurs conditions de vie précaires. Il montre que pour s'en sortir, les jeunes de la galère sont amenés à adopter des actions de protection, de combines ou de violence au gré des situations rencontrées.

De même, résumant à son compte les travaux de Bender et al., (2007), Lindsey, et al., (2000), qui traitent de la situation de rue vécue par les enfants et jeunes en contexte de Canada, Coté,(2013) note que ces auteurs mettent en évidence le fait que les jeunes développent une certaine forme « d'intelligence de rue » (street smarts) afin d'éviter les situations dangereuses et d'identifier efficacement les ressources pouvant leur venir en aide. Pour eux, cette forme d'intelligence permet aux jeunes d'apprendre à qui ils peuvent faire confiance ou non et, ainsi, d'être capables de tirer profit des situations qui se présentent à eux. Dans ce sens, les liens amicaux développés en contexte de rue apparaissent comme une stratégie fondamentale pour briser l'isolement, pour développer un sentiment d'appartenance et pour motiver les jeunes à atteindre leurs objectifs personnels, tels que sortir de la situation de rue (Coté, 2013, p.17).

Ces travaux présentent ces jeunes comme des acteurs ayant le potentiel de mobiliser des actions pour donner sens à leur réalité sociale. En ce sens, ils mettent en évidence les compétences que ces jeunes possèdent pour tenter d'améliorer leur quotidien, cela grâce à la mobilisation des stratégies de débrouillardise qui rendent compte de la capacité des jeunes à vivre et à surmonter les difficultés rencontrées par les conditions de vie précaires et instables de la situation de rue. Cet agir mis en œuvre par les ESR contribuent ainsi à forger leur identité en tant qu'acteur capable de s'inventer et de se réinventer, mais aussi un sujet forgé par les épreuves au sens où l'entend Martucelli (2007).

En effet, l'individu dont parle Martucelli (2007) est mû par l'exigence de se faire, de se construire lui-même pour s'en sortir. Il est appelé à bricoler comme il peut pour se tailler sa propre identité dans un contexte marqué par les incertitudes sociales, professionnelles, politiques etc. À l'image de cet individu que Martucelli décrit, les ESR qui amorcent le processus de sortie de rue s'inscrivent également dans ce registre de sujet en quête d'identité. Ils sont en fait des enfants dits inadaptés face à l'école ; ils n'ont pas souvent accès aux vaccins et soins primaires parce qu'ils se trouvent dans la rue ; mais aussi, ils n'ont pas accès aux logements etc. Et pourtant à côté de ces privations, ils doivent surmonter les difficultés de la vie dans la rue, « se faire une identité » pour être aussi reconnu comme aptes à la vie en société, à l'éducation, bref à une vie dite conforme aux standards des normes dominantes.

Les ESR qui parviennent à s'en sortir malgré le contexte font ainsi preuve d'inventivité, de surpassement pour se réaliser dans une société d'incertitudes. Ceux des ESR qui arrivent ainsi à allier la vie de rue et l'école s'inscrivent donc dans cette quête de la reconnaissance scolaire et par conséquent sont aussi forgés par les épreuves que leur opposent la rue et l'école. Pour s'en sortir ils doivent puiser dans les ressources de la rue, dans leur être et tenter de les mettre en marge suivant les occasions que leur offre les situations de vie de rue. De ce point de vue ces ESR scolarisés doivent s'inventer chaque jour pour conduire leur scolarité en tenant compte des épreuves de la rue et du contexte scolaire et de leurs effets sur l'objectif qu'ils poursuivent.

Si les ESR sont à considérer comme aptes à une sortie de rue en ce sens que certains mettent en œuvre un agir faible dynamique, il faut relever que les recherches qui portent sur les sorties de rue par auto-réinsertion mettent l'accent le plus souvent sur les activités de réinsertion sociale effectuées par ces ESR. Dans ce sens sont mentionnées les formations professionnelles en menuiserie, en maçonnerie, en couture etc., pour la plupart (Matango, 2014 ; Marguerat, 2003).

La réinsertion scolaire, elle, reste non seulement moins soulignée pour les ESR qui ne sont pas dans les centres de réinsertion, mais surtout les mécanismes mis en œuvre par les ESR pour faciliter cette réinsertion ne sont pas toujours l'objet d'analyse. Et pourtant tant dans les centres d'accueil et de réinsertion que dans la rue, les ESR mobilisent des ressources, mettent en marche des tactiques pour sortir de la rue par le truchement d'une réinsertion scolaire ou d'alphabétisation.

2.5- Au sujet des mécanismes institutionnels de réinsertion scolaire des ESR

Au sujet de la réinsertion scolaire des ESR, la littérature développée autour de ce sujet laisse davantage transparaître des mécanismes institutionnels de scolarisation des ESR mis en place par les autorités publiques et les structures privées. Dans cette optique, quelques travaux évoquent ces mécanismes institutionnels.

Saliou, (2014), parlant des mécanismes mis en place au Sénégal pour la réinsertion scolaire des ESR, mentionne que la scolarisation des ESR est pensée dans le cadre d'une réponse institutionnelle faiblement structurée pour des actions éducatives en milieu ouvert en faveur des ESR. Il remarque que si la rééducation des ESR est passé des mécanismes pénitenciers vers des mécanismes éducatifs faits d'accueil, d'écoute et d'hébergement transitoire vers un accompagnement (familial) au sein des structures appelées Centre d'Accueil et d'Observation pour Mineurs Inadaptés. Dans ce cas, la scolarisation de ces enfants ne se fait pas de manière systématique dans les dits centres d'accueil. La scolarisation est davantage le fait des 217 acteurs non étatiques qui travaillent aussi au retrait et à la réinsertion des ESR (Saliou, 2014, p. 19) en favorisant leur hébergement, leur réinsertion familiale, scolaire et professionnelle.

Évoquant la réinsertion des ESR à Kinshasa au Congo, Barry et al.,(2013) indiquent que les mécanismes mis en place par le Réseau des Éducateurs et Jeunes Enfants de la Rue pour la scolarisation consistent d'abord pour les éducateurs des structures à développer un lien de confiance avec l'enfant en milieu ouvert (sur les sites de vie des enfants ou centres d'accueil de jour permettant l'accès à l'eau et à un repas). Ensuite, l'éducateur effectue des médiations avec les familles pour favoriser le retour de l'enfant dans son foyer. Puis, il oriente l'enfant vers la structure éducative adaptée, en fonction de son âge, de son niveau scolaire et de ses aspirations : dans un premier temps, les enfants sont généralement orientés vers des cours de rattrapage avant de réintégrer ensuite le système scolaire classique. Afin de garantir une réinsertion durable, les structures d'accueil s'efforcent de prendre en charge les frais

scolaires des enfants et de fournir un «kit scolaire » mais surtout de suivre régulièrement les enfants à travers des visites d'éducateurs.

Aussi, Mekumé et al., (2014) évoquant la prise en charge des ESR au Burundi, ont mis en avant des mécanismes institutionnels de scolarisation des ESR par les acteurs de la société civile. De leur recherche, il apparaît que la scolarisation des ESR est perçue davantage sous l'aspect structurel. Le mécanisme de scolarisation sont analysées essentiellement dans le cadre des dispositifs structurelles mis en place par les fondations tels qui proposent diverses activités aux ESR dont l'alphabétisation et la formation professionnelle. Les auteurs laissent pourtant entendre qu'après 3 à 4 mois d'interventions des éducateurs auprès des ESR en milieu de rue, le choix est ensuite laissé aux ESR de venir au centre pour bénéficier des opportunités d'accompagnement. Cette perspective qui aurait pu susciter un intérêt pour l'agir des ESR en faveur des centres, a pourtant été masquée par la vision institutionnelle des mécanismes de scolarisation.

Au Cameroun, la recherche de Matango (2014) auprès des ESR du Foyer de l'Espérance au sujet de leur réinsertion sociale et professionnelle indique que l'auteure voit aussi la scolarisation des ESR d'un point de vue qui privilégie les mécanismes institutionnels. La scolarisation de ces enfants serait de ce point de vue la résultante de des mécanismes de mise en place de structures scolaires à l'intérieur du foyer. Cela favoriserait ainsi le maintien des ESR à l'école dans le foyer et donc hors de la rue.

À partir de ces travaux, l'on remarque que les mécanismes de scolarisation des ESR ont été analysés davantage d'un point de vue institutionnel, répertoriant ainsi les dispositifs structurels de scolarisation des ESR. Or, la scolarisation des ESR n'est pas simplement une question de structure mais aussi d'engagement de ces derniers en faveur de la réinsertion scolaire. Ce qui suppose de leur part, des efforts de mise en œuvre des mécanismes en faveur de la scolarisation. Dans ce cas comment peut –on lire la scolarisation des ESR qui ne sont pas hébergés dans les centres d'accueil et foyers ?

2.6- Peut –on lire la scolarisation des ESR comme la mobilisation d'un agir faible ?

La scolarisation qui est l'un des défis que connaissent les ESR, reste aussi un des biais par lequel ils peuvent dans leur quête de reconnaissance sociale, s'inscrire dans la norme scolaire sans pour autant toujours se soustraire à la situation de rue. Si les ESR ont pu s'en

sortir dans certaines activités, l'école (scolarisation et alphabétisation) est aussi l'une des épreuves dont certains ESR sont venus à bout tout en étant en situation de rue.

Or, la revue qui s'achève montre que les ESR sont étudiés sous divers angles qui révèlent les risques qu'ils courent dans les rues, leur situation de rupture, mais aussi les représentations et postures adoptées par les autorités publiques à leur endroit. Les travaux révèlent également que face aux risques et épreuves que la vie de rue impose à ces ESR, ces enfants et jeunes possèdent une marge de manœuvre qui leur permet de mobiliser des stratégies et tactiques pour surmonter les difficultés et se construire dans un milieu à la fois hostile et porteur de ressources de survie. Cependant dans l'analyse de la sortie de rue, la réinsertion scolaire est non seulement peu évoquée dans les travaux, mais surtout les mécanismes mis en œuvre par les ESR pour conduire ce processus. C'est ce manque d'intérêt à cette dimension de la réinsertion de l'ESR qui justifie, plus que toute autre considération notre étude. La question mise en réflexion ici concerne les mécanismes déployés par ces ESR pour se scolariser malgré le contexte de vulnérabilité et d'agir faible dans la rue. À l'image de Dubet (1987) qui a analysé les stratégies mises en œuvre par les jeunes des banlieues françaises pour s'en sortir face à la galère, il s'agit de re-penser le rapport des ESR à l'école en ouvrant la voie à une réflexion sur les tactiques mises en œuvre par ces enfants.

Les résultats d'une telle étude pourraient servir à une autre démarche dans la lecture de la scolarisation des ESR en modifiant l'image associée aux rôles des ESR dans leur réinsertion socio-éducative. Ces résultats pourraient aussi nous permettre de suggérer un modèle d'étayage (pour les ESR non scolarisés) construit autour des mécanismes et tactiques utilisés par les ESR ayant réussi leur scolarisation. Enfin, elle offre l'occasion de lire la relation des ESR à la rue et à l'école sous le prisme des approches qui mettent en avant le sens de l'agir de ces enfants ainsi que la représentation qu'ils d'eux-mêmes, de choses et du contexte d'interaction dans lequel ils se trouvent.

2.3. Approches théoriques

2.3.1. La théorie de l'agir faible de Soulet Marc Henry

Adossée à une conception qui privilégie les actions des individus pour analyser les comportements sociaux, la théorie de l'agir faible (dans les situations de bifurcations) dont se réclament des auteurs tels De Certeau (1990), Soulet, (2003 ; 2005 ; 2009) met en avant l'idée que les individus, animés par un besoin de changer de vie, (de ce qu'ils sont), agissent dans différentes situations dans lesquelles la nature de leur agir se trouve déterminée comme un agir stratégique, un agir tactique ou un agir faible.

Certains bénéficient des situations dans lesquelles ils développent des actions planifiées suivant des stratégies pour une finalité précise. D'autres agissent sur le moment et n'ont pas la maîtrise des effets de leurs actions, tant ils sont encadrés par l'incertitude (incertitude de l'adéquation entre les ressources mobilisées et la finalité de l'action engagée, incertitude des résultats de l'action) qui encadre la situation dans laquelle ils sont. Ils agissent coup sur coup en fonction des circonstances. De ces derniers, De Certeau (1990) dit d'eux qu'ils agissent par tactique, c'est-à-dire leur agir est ruse, contournement, esquive, a à voir avec « l'échappée » et active nécessairement une *relation d'ajustement* une mise à distance, une échappée face à un environnement oppressif. Ils agissent dans des situations qui ne permettent pas la prévisibilité, la détermination des moyens, la certitude des moyens d'action.

Soulet (2005), reprenant sous un autre terme ce que De Certeau nomme tactique, considère que ce type d'agir est le propre des individus qui se trouvent placés dans des situations présentant des caractéristiques particulières où ils font l'expérience de contextes qui apparaissent davantage comme des épreuves (auxquelles doivent répondre les acteurs) que des situations tenues par des ensembles de causes. Ces individus, marqués par l'extrême précarité des conditions matérielles et sociales, faisant face à des contextes qui ne favorisent pas une action stratégique en raison de leur posture de « faible », de dominé, de vulnérable dans le contexte, sont considérés par Soulet comme des acteurs faibles.

Ces acteurs qui se trouvent à la limite de « l'agissable », et qui doivent pourtant agir pour survivre, intègrent de l'avis de Soulet, *l'agir faible* ; un agir qui met en évidence un processus d'action dont le produit est la réflexivité (de l'individu sur lui-même et sur la situation qu'il vit) pour la production de ressources mobilisables pour changer une situation marquée par la fragilité des cadres sociaux et des normes régulant ce contexte.

Cette théorie met l'accent sur le moment de latence dans lequel se trouve un individu qui se préoccupe d'une décision et se situe dans un contexte dont il ne maîtrise ni ne contrôle les normes et les moyens d'actions parce que ceux-ci ne sont pas explicites. Il s'agit en fait du moment présent que vit l'individu (l'ESR) en itinérance et qui veut changer de mode de vie, se repositionner identitairement. Ce contexte de latence où il articule un processus de production de décision est marqué par certains éléments que Soulet (2005) a noté en ces termes : a) il présente un déficit de régulation ; b) il caractérise une impossibilité à projeter ; c) il se traduit par une imprévisibilité des effets, matériels et sociaux ; d) il matérialise une difficulté de juger l'adéquation des ressources à la situation d'incertitude elle-même (Soulet, 2009, p.280). Agir dans un tel contexte fait de ce type d'agir, un agir à la fois inscrit comme un moment d'évolution, une reconversion et une décision. Le contexte dans lequel vit l'ESR se caractérise à l'image de ce contexte que décrit Soulet. Le contexte de vie de l'ESR à Yaoundé est caractérisé par la faiblesse de régulation, l'évanescence des cadres d'action, la difficulté de projection face aux incertitudes de la vie dans la rue et l'imprévisibilité des effets de chaque action que l'on pose.

Dès lors, le contexte d'agir faible, est en effet à entendre comme marqué par un affaiblissement des structures ordinaires et stables d'action, comme frappé par un vacillement des cadres normatifs sur la base desquels s'étaient construites les ressources de l'action antérieure et régulière, pour tout dire normale (Soulet, 2009). Aussi les ESR qui tentent de se scolariser alors même qu'ils sont en état de marginalité, sont comme dans un contexte de décision en rapport avec la scolarisation. Ils veulent changer de vie au plan scolaire et, de ce faire, (ils) se trouvent également en contexte de bifurcation (Soulet, 2009). Dans ce contexte de bifurcation, les règles du jeu (vie de rue et règles de l'école) ne sont pas claires et les normes sociales pas cohérentes. Ni les unes ni les autres ne sont explicites aux yeux des ESR, encore moins suffisamment présentes à l'esprit de ces derniers parce qu'elles ne sont plus congruentes à la situation, parce qu'elles sont obsolètes, invalidées ou tout simplement étrangères, non communes, non partagées. Un tel contexte produit de l'imprévisibilité et de l'incertitude, mais aussi rend moins pertinentes les ressources jusqu'alors détenues à l'égard de la situation. Ainsi les ressources détenues par les ESR et qui ont servi jusque-là pour leur adaptation dans la rue vont sembler inadéquates par rapport à ce nouveau contexte de scolarisation qu'ils envisagent.

De ce point de vue, développer des tactiques en se surpassant, en se ré-engageant devient alors une nécessité pour ces ESR, qui s'inscrivent dans un processus de changement biographique, de repositionnement identitaire. La mobilisation des ressources pour ce

repositionnement en recourant à la fois aux structures sociales et relationnelles, mais surtout à l'individualisation de la mise en relation de ces ressources au travers d'un *agir individualisé*, fait en sorte que toutes les tactiques mises en œuvre par l'individu n'ont de sens qu'au cours de l'action (Soulet, 2009, p. 282). Cette situation d'agir faible, fait naître des formes d'action menées par un individu, dont le sens est donné par l'individu lui-même et dont l'objet est en même temps lui-même et le cadre d'action dans lequel il agit. La finalité d'un tel agir est de (re) construire les conditions de possibilité d'agir dans le monde. Dans ce contexte, ce qui est profondément individuel et original est ce calcul symbolique qui, par une reconceptualisation de l'expérience conduit à une réorganisation des lignes biographiques des actants (Soulet, 2009, p.284). Dans ce sens, les enfants et jeunes qui se retrouvent en cours de scolarisation alors même qu'ils sont en situation de rue sont à considérés comme inscrits dans cette logique de calcul symbolique par lequel, ils reconceptualisent l'expérience de la rue et réorganisent par ce canal leurs lignes biographiques, c'est-à-dire leurs trajectoires scolaires.

2.3.2. L'interactionnisme symbolique

Le courant d'interactionnisme symbolique peut être considéré comme ayant ses racines avec les travaux d'orientation interactionniste produits par Mead, G. (1963). Erving Goffman, Hugues et Herbert Blumer et bien d'autres sont considérés comme héritiers de cette tradition ethnographique qui conçoit l'action sociale comme intelligible à travers les catégories mêmes des individus qui la produisent. L'interactionnisme symbolique cher à Blumer et Goffman est une approche qui accorde une grande place au point de vue du sujet, perçu comme un acteur qui interprète la réalité qui l'entoure. Blumer conçoit que les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que les choses ont pour eux ; que ce sens est dérivé des interactions de chacun avec autrui et que c'est enfin dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé ou modifié (Mbondji, 2005).

L'ESR qui est engagé dans un processus de scolarisation pose au quotidien des actions dont les significations ne peuvent être cernées que si l'on considère le contexte dans lequel elles se déroulent, le rôle que joue l'ESR dans la situation et le sens qu'il accorde à son action suivant la représentation qu'il se fait de l'action, du contexte et de lui-même en tant qu'acteur. Ainsi le sens que l'ESR donne à sa vie dans la rue, à son envie de s'en sortir au plan scolaire sont fonction des significations qu'il accorde à ces choses et du fait que ces significations découlent des interactions qu'il a avec son entourage et son milieu. Mobiliser des mécanismes pour conduire au quotidien leur scolarité participe de ce fait, de productions

interactionnelles d'actions dont les significations sont rattachées à la représentation que les ESR scolarisés ont d'eux-mêmes, celle qu'ils ont de l'école, de la rue et de la scolarisation comme un processus dynamique construite au quotidien. Pour conduire ce processus l'ESR est astreint à jouer plusieurs rôles et de donner du sens à chacune des actions qu'il pose en faveur de ce processus.

L'interactionnisme symbolique s'inscrit dans la compréhension de l'agir en contexte et considère la relation de l'acteur (l'ESR) avec la réalité (la scolarisation) comme étant dynamique. C'est à travers l'interaction avec son environnement et les autres que l'acteur (l'ESR) peut construire son identité (de scolarisé), qui lui permet d'interpréter la réalité (Mucchielli, 1996 : 107). Dans le cas présent à l'étude, il s'agit de prendre en compte leur construction de la scolarisation comme un processus au cours duquel les ESR se servent de plusieurs éléments de leur milieu de vie pour réussir à fréquenter. Une telle chose est aussi fonction de la signification qu'ils donnent à l'école. Cerner la symbolique de chaque action qu'ils mènent pour conduire leur scolarisation devient alors l'occasion d'interpréter l'action suivant le contexte de la rue, le sens contextuel de l'acte. Cette approche nous apparaît adaptée pour appréhender la manière dont les ESR composent avec les contraintes structurelles, leur histoire relationnelle et la complexité des situations de la rue pour construire leur scolarisation. Dans cette perspective, la scolarisation des ESR est analysée comme un processus identitaire dont la nature interactionnelle et dynamique nécessite la mise en œuvre de jeu de rôle constructeur de signification autour des actions mobilisées par les ESR.

Dans ce travail les deux postures théoriques sus décrites vont être utilisées pour nous aider à lire les mécanismes mis en place par les ESR pour réussir une scolarisation tout en étant en situation de rue. Pour cela, il nous avant tout avoir l'ensemble du matériau sur lequel travailler. Et le terrain, se trouve préparé par une préalable déclinaison de préciser la méthodologie.

Tableau n° 1 : Tableau synoptique

Objectif général(OG)	Objectifs spécifique(OS)	Thèmes	Dimensions des thèmes	Indicateurs
<p>Face à la scolarisation de certains ESR depuis les marges de la rue, l'objectif général de cette étude est de rendre compte des mécanismes (en les décrivant et en les analysant en termes de tactiques et stratégies déployées au quotidien) que mettent en œuvre ces derniers pour se scolariser, afin de s'en inspirer pour faire une proposition des pratiques d'étayage (recueil de tactiques et de stratégies de scolarisation) utilisables par les professionnels des interventions sociales et les éducateurs pour élaborer des dispositifs à même de créer une compatibilité entre vie de rue et école dans le but de favoriser la scolarisation des ESR non scolarisés.</p>	<p>OS 1 : décrire la vie de rue des ESR afin de voir comment ils sont mis à contribution par les ESR dans le processus de scolarisation.</p>	<p>Thème 1 : causes et raisons leurs entrées dans la rue, leurs modes et conditions de vie</p>	<p>1. causes et raisons d'entrées des ESR dans la rue</p>	<p>Décès des parents Tensions et conflits familiaux - maltraitance et négligence subies par l'ESR</p>
	<p>2. modes et conditions de vie de l'ESR dans la rue</p>	<p>-En groupe/ en solitaire/ en permanence dans la rue Condition matérielle (activités, logement, nutrition) Condition sociale (rupture de liens familiaux, dépendance et émancipations vis-à-vis des nouvelles relations instrumentalisées dans la rue) Condition émotionnelle (rejet/acceptation de l'identité d'ESR)</p>		
	<p>OS 2 : décrire l'expérience de la scolarisation vécue par le jeune en situation de rue, afin de mettre en exergue les activités que les ESR scolarisés mènent tant en contexte scolaire qu'en contexte de rue d'une part; et de mettre à jour les mécanismes qu'ils mettent en place pour conduire leur scolarisation dans ces différents contextes d'autre part ;</p>	<p>Thème 2 : vécu de l'expérience scolaire au quotidien et gestion des activités en contextes scolaire et de la rue</p>	<p>1. école et gestion des activités en contexte scolaire et de la rue</p>	<p>Durée de l'expérience scolaire en contexte de rue Gestion des apprentissages Adaptation au temps scolaire Gestion des attitudes de ses camarades Gestion des attitudes de ses enseignants</p>
	<p>2. vie de rue gestion des activités en contexte de la rue</p>	<p>Adaptation des activités de la rue au rythme scolaire Évitement et émancipation des rapports avec ses pairs non scolarisés</p>		
	<p>OS 3 : décrire les mécanismes mis en œuvre par les ESR pour conduire la scolarisation</p>	<p>Thème 3 : mécanismes mis en œuvre par les ESR pour conduire la scolarisation</p>	<p>1. tactiques individuelles de mise en situation de scolarisation</p>	<p>S'isoler pour attirer l'attention des responsables du centre Se renseigner et chercher à rencontrer le blanc Venir simplement et s'enregistrer au cours</p>

				d'alphabétisation pour gagner les frais de taxi
			2. stratégies et tactiques de gestion des activités liées aux contextes scolaire et de la rue des l'expérience scolaire	Stratégies de gestion du temps scolaire, des apprentissages, des rapports sociaux avec les camarades et enseignants en contexte scolaires Stratégies de stabilisation d'un travail producteur de revenu immédiat Stratégies d'adaptation du travail dans la rue au rythme scolaire ; stratégies de gestions des rapports avec les pairs non scolarisés
	<p>OS 3 :apprécier dans le récit des ESR les éléments qui traduisent les significations qu'ils associent à la vie de rue, à l'école et aux centres d'accueil et de réinsertion, afin de voir quels sens ils attribuent à leur situation de vie de rue, et de faire ressortir son implication dans le processus de scolarisation.</p>	<p>Thème 4 : représentations sociales/perceptions associées à la vie de rue, à l'école et aux centres d'accueil et de réinsertion.</p>	1. significations associées à l'école	École comme valeureuse et moyen de sortir de la vie de rue
2. significations associées à la vie de rue			La rue comme espace de survie, La rue comme support à la scolarisation La rue comme productrice de ressources pour se repositionner au plan identitaire	
3-significations associée aux centres d'accueil et de réinsertion			Le centre comme ressources à exploiter uniquement Le centre comme partenaire dans le processus de scolarisation de l'ESR	
4-significations associées à un projet de sortie de rue			Sortir après le succès à un concours Trouver un travail stable après le BACC/ préparer les concours	

CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose l'arsenal méthodologique qui a guidé l'enquête et l'analyse des données du terrain. Il présente tour à tour, la nature de la méthode choisie pour l'étude, la population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, les techniques de collecte des données utilisées auprès des enquêteurs, la validation de l'instrument de collecte des données, le déroulement de l'enquête et la méthode d'analyse des données.

3.1. Type de recherche

Le travail proposé dans le cadre de cette étude est de mener une recherche sur les mécanismes mis en œuvre par les ESR pour réussir une scolarisation alors même qu'ils sont en situation de rue. Il s'agit de découvrir comment des enfants et jeunes en situation de rue tentent d'allier vie de rue et école, en dépit d'une situation de vulnérabilité et de faiblesse qu'ils vivent. Ceci dans le but de comprendre le sens que certains ESR attribuent à leur rapport à la rue, mais aussi leur représentation de soi, et les images qu'ils associent à l'école et au processus de scolarisation. Cette orientation de l'étude vers la découverte et la compréhension des actions déployées par les ESR pour se scolariser fait de ce travail de recherche, une étude exploratoire et donc de type qualitatif.

Ce type d'étude nous pousse à explorer les mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les ESR par le biais d'une enquête de terrain de type ethnographique, qui reste adossée aux principes que les données du terrain sont de véritables sources de productions scientifiques. Ce type d'investigation du terrain, nous est apparu adapté pour l'étude envisagée, compte tenu de l'objectif de celle-ci : cerner les mécanismes mis en œuvre par les ESR pour réussir une scolarisation alors même qu'ils sont en situation de rue. Elle l'est aussi pour la simple raison que l'atteinte de cet objectif oblige à observer et recueillir les significations données aux comportements de scolarisation mis en œuvre par les ESR, mais aussi parce qu'il s'est agi de découvrir d'abord quels sont lesdits mécanismes mis en œuvre par les ESR. Ce qui exige, de ce point de vue, d'aller vers la population de cette étude et tenter de saisir le sens de ses actions en faveur de l'école.

3.2. Population d'étude

Une population d'étude est un ensemble sur lequel porte une enquête ou un entretien. Tsafak, G. (2004) la définit comme un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations.

Dans le cadre de notre étude, les individus sur lesquels porte notre investigation sont des ESR qui sont inscrit dans un processus de scolarisation alors même qu'ils sont en situation de rue dans la ville de Yaoundé. Dans ce sens, les ESR vivant en contexte de rue dans la ville de Yaoundé et inscrits dans une école ou dans un centre d'alphabétisation constituent notre population d'étude. Cependant, porter l'investigation sur l'ensemble des ESR qui sont en cours de scolarisation dans la ville de Yaoundé pose un problème d'accès auprès de cette population fort mobile. En effet, inclure tous les ESR en cours de scolarisation ou en alphabétisation dans la ville de Yaoundé dans une étude comme la notre rend prétentieux et irréaliste cette recherche.

La difficulté de rencontrer tous ces enfants parmi l'immense population d'enfants dans la rue contraint de déduire de la population de l'étude une population accessible. Cette dernière quant à elle est définie comme celle que nous pouvons facilement rencontrer en raison de ce qu'ils sont identifiables dans tel ou tel endroit dont l'accès ne pose pas des difficultés pour l'enquête si cette population correspond à celle que cible l'étude.

Dans le cadre de notre étude, cette population accessible a été constituée d'ESR en cours d'alphabétisation dans le centre sont Edimar et de ceux qui sont inscrit au collège grâce au soutien dudit centre. Le choix de cette population dans ce lieu a été guidé par le fait que ce centre social est d'abord un centre d'alphabétisation qui n'héberge, ni ne nourrit les ESR ; ensuite parce qu'en raison de ce que le centre n'héberge pas les ESR, ceux qui y sont inscrits en cours d'alphabétisation se retrouvent ainsi caractérisés par le fait d'être en scolarisation alors qu'ils vivent même dans la rue. Enfin, le choix de ce centre comme lieu d'accès à notre population accessible a été motivé par la suivante : tous les ESR en cours de scolarisation, alphabétisation ainsi que ceux qui fréquente le centre pour se reposer se réunissent tous les mercredis à 12h 30 dans ce centre pour des causeries éducatives. Cela nous offre de fait une possibilité de les rencontrer et de constituer parmi eux, les potentiels membres de l'échantillon. Par le biais de ce centre, nous avons eu l'occasion d'accéder à cette population dans divers autres endroits où ces ESR se scolarisent et travaillent. La gare de voyageurs de Camrail, le marché du Mfoundi ont été d'autres lieux de rencontre avec notre population.

De cette population accessible, nous avons déterminé après coup l'échantillon de l'étude. Ce dernier est composé des ESR sur qui ont porté les observations et avec qui les entrevues ont été menées. Après cette précision sur la nature de notre population d'étude, il importe aussi de préciser comment le choix de l'échantillon et celui de la méthode d'échantillonnage ont été opérés.

3.3. Échantillon et méthode d'échantillonnage.

3.3.1. Échantillon

L'échantillon de cette étude est constitué de trois ESR en cours de scolarisation ou d'alphabétisation. Il s'agit d'un échantillon raisonné déterminé après coup, c'est-à-dire dont la taille a été limitée lorsque nous avons atteint la saturation empirique. Il s'est agi de constater que l'ensemble d'information que nous avons obtenu au bout des entretiens avec nos trois premiers sujets semblaient revenir pour la plus part chez le quatrième sujet envisagé. Ce qui veut dire que quand nous avons constaté cette redondance de réponses, nous avons alors décidé d'arrêter les entretiens et par la même occasion de déterminer le nombre de sujets composant l'échantillon de cette étude.

3.3.2. Méthode d'échantillonnage

Avant de passer directement à la méthode d'échantillonnage, il importe que soit précisés biais méthodologiques que soulèvent les recherches sur les ESR. Les ESR sont en effet une population d'étude caractérisée par une mobilité quotidienne dans les rues en quête des ressources de survie. Cette mobilité quotidienne entraîne souvent chez certains l'absence d'un lieu permanent où « résider » et rend difficile, l'échantillonnage d'une telle population.

Par ailleurs, les ESR, déjà caractérisés par une mobilité, sont une population d'étude sur laquelle il n'existe véritablement pas une base de sondage qui permettrait de répertorier tous les habitants de la rue. En raison cette mobilité et de l'absence d'une véritable base de sondage qui répertorie de manière exhaustive ces ESR, constituer à l'avance un échantillon sur cette population apparaît très risquée parce que l'éventualité de ne pas rencontrer les sujets pré-choisis est grande. De fait, même si l'on venait à choisir, de façon aléatoire, des noms issus d'une quelconque liste fournie par les institutions ou les autorités en charge de la réinsertion des ESR, les retrouver et les identifier semble une tâche fort complexe.

Compte tenu de ces aspects qui caractérisent les ESR en tant que population d'étude, échantillonner une telle population pose des défis méthodologiques qu'il faut contourner pour

réaliser ce travail de recherche sur les ESR. Ceci nous pousse ainsi à préciser les techniques d'échantillonnage pour ce faire.

Pour choisir les ESR sur qui porter l'observation et surtout avec qui avoir des entretiens nous avons utilisé l'échantillonnage intentionnel ou par choix raisonné. Cette technique, de l'avis de Dubé et al, (2005), repris par Mgbwa V., (2013), permet de privilégier des cas typiques par rapport aux objectifs de la recherche. Elle consiste à opérer une discrimination parmi la population accessible afin de retenir ceux qui intègrent les critères d'inclusion nous déterminés par rapport aux objectifs de l'étude. Ce choix nous a semblé indiqué parce que cette technique offre la possibilité de retenir ceux des enfants présentant des caractéristiques particulières que prend en compte cette étude ; des caractéristiques qui permettent par la même occasion d'exclure les autres cas d'ESR. Ainsi, les ESR qui sont en cours de scolarisation ou d'alphabétisation ont été privilégiés par la recherche au détriment de ceux qui ne sont pas scolarisés. Ce choix a obéit au fait que l'objectif de l'étude est de découvrir et d'analyser les mécanismes de scolarisation chez les ESR. De ce fait, l'échantillon de cette étude a été constitué des ESR en cours de scolarisation ou d'alphabétisation.

Par ailleurs, compte tenu de la mobilité de ces sujets à l'étude, la procédure de recrutement des membres de l'échantillon nous a obligé à adosser à cette technique à deux autres techniques d'échantillonnage : celle de l'échantillonnage « sur place » ou accidentel et celle de l'échantillonnage par boule de neige.

La technique d'échantillonnage « sur place » exige que nous nous positionnions à un endroit où les ESR sont susceptibles de passer ou d'être rencontrés afin d'observer et d'interroger ceux qui acceptent l'exercice. Cela a consisté à nous « poster » dans les différents milieux tels le centre social Edimar, la gare de voyageurs Camrail, le marché du Mfoundi, où nous avons pu les rencontrer. Le choix pour ces milieux a été guidé par la raison selon laquelle ils rendent possible et facile l'émergence des comportements à observer (Amana E., 2014, p. 273). Le recours à cette technique est justifié par la mobilité des ESR qui rend difficile l'accès à ces ESR.

La technique de boule de neige quant à elle offre l'occasion à l'enquêteur de s'appuyer sur le réseau relationnel des sujets interrogés pour accéder à d'autres informateurs qui n'auraient pas pu être rencontrés sans l'aide de ce réseau de connaissances et de relations sociales propres aux enquêtés. Dans notre cas, elle a consisté à interroger les ESR rencontrés sur la possibilité qu'il puisse y avoir pour qu'il nous indique ou nous conduise vers un autre

ESR scolarisé qu'il connaîtrait. Cette dernière technique est justifiée par la difficulté pour ces ESR de rester permanemment sur un même endroit où « résider », mais aussi par le fait que lorsque l'enquêteur est accompagné par un ESR, l'attitude de méfiance des ESR vis-à-vis de l'enquêteur se trouve un peu atténuée.

De ce qui précède, on comprend donc que pour constituer son échantillon autour des ESR scolarisés ou en cours d'alphabétisation, l'étude a fait recours à une triangulation de technique d'échantillonnage. Cependant, dans un but de compléter et de diversifier les sources d'information, cette étude s'est s'abreuvée également des données issues des entrevues avec des ESR non scolarisés, et des travailleurs sociaux et qui côtoient les ESR au quotidien. Le choix de ces personnes a été aléatoire guidé par les circonstances de l'enquête de terrain et pré-test.

3.4. Les techniques de collectes de données

Les données collectées en rapport avec notre sujet de recherche sont obtenues par le biais de deux sources de collecte d'information : l'entretien et l'observation. La principale source sur laquelle se bâtit le travail de collecte est en effet l'entretien. L'autre source, l'observation, non moins importante pour autant, vient en complément à cette principale et confère ainsi une forme de triangulation de techniques de collecte de données utilisées dans cette recherche.

Ce choix de discriminer une principale source de l'autre est dictée par une raison pratique : l'entretien, au-delà de fournir l'occasion d'aller en profondeur dans la collecte d'information, offre plus de chance d'être conduit à plus d'un titre auprès des mêmes enquêtés. Par contre, l'observation quant à elle, ne peut suffisamment pas permettre d'extraire des informations en profondeur auprès les ESR sans que, dans ce cas, le chercheur ne fasse l'objet de soupçon de la part des enfants et jeunes de la rue. En outre, l'observation des comportements identiques chez les ESR pour avoir les mêmes informations est bien difficile en raison de ce que leurs attitudes ne sont pas reprises identiquement au fil du temps. De ce point de vue, l'option pour l'entretien comme source principale de collecte de données nous a semblée plus indiquée.

3.4.1. Les entretiens

Le fait de s'intéresser aux mécanismes de réinsertion scolaire mis en place par les enfants en situation de rue depuis les marges de cet espace qu'est la rue, impose de considérer

les logiques des actions de ces enfants/jeunes dans la recherche des tactiques et procédés de « fabrique » d'une légitimation scolaire chez ces derniers alors même qu'ils sont dits en contexte d' « agir faible ». Dès lors, tenter d'en savoir plus à propos de ces mécanismes nous a conduit nous entretenir avec eux. Dans cette perspective, l'entretien comme procédé d'extraction d'informations auprès de l'enquêté nous a permis, au-delà des observations, d'aller en profondeur en interrogeant les ESR en rapport avec le processus de scolarisation qu'ils construisent depuis la rue. En recourant à cette technique, notre motivation est aussi de comprendre le sens des expériences vécues par les ESR et comment elles sont mises à contribution par les ESR dans leur processus de scolarisation en dépit de la leur marginalité dont ils sont sujets.

L'entretien en tant que technique de collecte, existe sous plusieurs formes qui diffèrent les unes des autres selon leur directivité (Benoit G., 1990). Dans le cadre de notre travail nous avons utilisé l'entretien semi-directif. Cette option tient au fait que cette technique présente l'avantage de permettre au chercheur de recueillir des informations en profondeur et de se laisser guider par l'interviewé dans d'autres thématiques qu'il n'aurait pas envisagées tout en vérifiant un certain nombre de ses objectifs (Colombo, 2008).

3.4.1.1. L'entretien individuel semi-directif

Situé dans un continuum dont les deux pôles extrêmes sont l'entretien à questions fermées et le récit de vie (colombo A., 2008), l'entretien semi directif chevauche entre les deux pôles et suppose que l'enquêteur annonce à son interlocuteur le thème de l'entretien. Il (l'enquêteur) fait en sorte que celui-ci se déroule le plus naturellement possible (non standardisation de la forme et de l'ordre des questions) tout en abordant l'ensemble des sujets fixés au départ.

Dans le cadre de cette étude, les entretiens ont servi à découvrir dans les discours des ESR les tactiques ou stratégies qu'ils utilisent pour pallier vie de rue et école ainsi que le sens des mécanismes qu'ils mettent en œuvre pour conduire leur scolarisation ou leur alphabétisation. Ces entretiens avec les ESR rencontrés dans le cadre de cette recherche ont porté sur les raisons de leur départ dans la rue, les modes et conditions de leur vie dans la rue, l'expérience qu'ils font de la scolarité en contexte de rue. Les tactiques qu'ils usent pour gérer cette expérience et leur rapport au contexte scolaire et celui de la rue d'une part et les représentations des ces ESR par rapport à leur vie dans la rue, à leur scolarisation, aux centres d'accueil et de réinsertion ont aussi été les aspects qui ont nourris les entrevues avec les ESR

dans le cadre de cette recherche. Ces entretiens, tous semi-directifs individuels, ont été menés au centre social Edimar, à la gare de voyageurs de Camrail de la ville de Yaoundé et ont eu lieu principalement avec les 3 sujets de l'étude.

3.4.2. Les observations

Rendre compte des mécanismes mis en œuvre par les ESR pour être en cours de scolarisation tout en vivant dans la rue, exige la prise en compte du quotidien de ces enfants dans la rue, ainsi que dans les institutions de scolarisation dans lesquelles ils sont inscrits. Dans ce sens, recourir à une technique qui « *favorise l'accès immédiat aux comportements, aux actes et aux objets en temps, situation et contexte pratiquement réels dans lesquels interagissent les différents acteurs* » (Nga Ndong, 1999 :300), est apparu nécessaire. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'observation directe structurée pour noter les comportements des ESR dans l'univers de la rue et en contexte scolaire. L'usage de cette forme d'observation vient en complément aux entretiens afin de trianguler certaines informations recueillies lors des entretiens, mais aussi à découvrir ce que les ESR ont tu durant les entretiens.

3.4.2.1. L'observation directe structurée

L'observation directe structurée a pour le but est de saisir par les sens une réalité bien précise, déterminée. Cette observation est rigoureusement menée pour de permettre une collecte ciblée de faits parmi la multitude de comportements qui passent sous les yeux du chercheur. Dans cette optique, un canevas sert d'instrument de guide d'observation pour le chercheur.

Dans le cadre de notre travail, cette a porté sur des aspects précis du quotidien de ces enfants en contexte de rue d'une part et en contexte scolaire d'autre part. Dans la rue, nous avons observé **les conditions de vie dans la rue, à travers les activités qu'ils y mènent, les rapports sociaux entre eux**. En contexte scolaire ce sont davantage **leurs comportements en situation d'apprentissages dans le centre d'alphabétisation** qui ont été observés. Ces observations ont été un canal par lequel nous avons accédé aux comportements des ESR en contexte de rue et scolaire, mais aussi elles nous ont permis de confronter ces observations avec les informations recueillies lors des entretiens. Ce qui nous a permis de comprendre le sens que les ESR attribuent à certaines pratiques de rue et leurs influences sur leur scolarisation.

3.5. Validation de l'instrument de collecte

Dans le cadre de cette étude la validation de l'instrument de collecte a correspondu au pré-test effectué pour éprouver les deux instruments de collecte, à savoir le guide d'entretien et le guide d'observation.

Pour le guide d'entretien, le pré-test a été administré à deux ESR pour des besoins de validation de l'outil de collecte. L'un des ESR a été retenu dans l'enquête et l'autre n'a pas été pris en compte dans le cadre de l'étude en raison de critères d'exclusion. Mais les informations recueillis pour ce pré-test ont servi comme base de triangulation de certaines informations reçues au cours de l'enquête. Parmi les deux, L'un des pré-enquêtés est non scolarisé pendant que l'autre est en cours de scolarisation au collège. Avec ces sources les entretiens de pré-test ont eu lieu à la gare pour l'ESR non scolarisé et au centre pour l'ESR retenu dans le cadre de l'enquête. Ces deux entretiens nous ont permis de réajuster l'instrument de collecte et d'intégrer certains centre d'intérêt en rapport à l'expérience scolaire en contexte de rue que vivent les ESR ainsi qu'à la gestion de leur scolarité. Ces deux centres d'intérêts ne figuraient initialement pas dans l'instrument. Ce pré-test a eu lieu au mois de février, notamment mercredi le 10.

Pour l'instrument de collecte, le pré-test a été effectué à la gare voyageuse de Camrail, au marché de Mfoundi, à la poste centrale de Yaoundé et au centre social Edimar. L'observation devait consister à saisir par les sens, les activités, les conditions et de travail, les relations directes observables, les lieux de résidence, les lieux où ils se lavent et se reposent. Mais en passant à l'observation, nous avons dû réduire l'observation des enquêtés à certains aspects tels les conditions de vie des ESR dans la rue, c'est-à-dire les activités qu'ils mènent, les conditions dans lesquelles ils travaillent, les heures, les échanges qu'ils ont en groupes au travail ou au centre et leurs comportements en situations d'apprentissages. Cette réduction des aspects à observer est due au fait que nous avons constaté lors du pré-test que là où les ESR dormaient en journée, ce n'était pas leur résidence, et ceux observés pour la plupart n'était pas scolarisés. Cela nous a conduit dès lors à réajuster l'instrument en n'observant que les lieux de travail et d'apprentissages de nos enquêtés quand ils vont travailler ou étudier. Cela permettait une confrontation des points d'entretiens aux points observés afin de dégager ce qui est nouveau ou ce qui a été tu lors de l'entretien, compte tenu de ce que l'observation des différents lieux de résidences des ESR n'a pas pu être effective au cours de l'enquête.

3.6. Le déroulement de l'enquête

Après le pré-test et le réajustement des instruments de collecte de données nous avons entamé l'enquête proprement dite. Celle-ci a consisté à passer les entretiens ainsi qu'à observer les sujets de l'échantillon.

Pour les entretiens, ils ont été tous semi-directifs individuels, et ont été menés au centre social Edimar, principalement avec les 3 sujets de l'étude. Les différents entretiens ont été menés pendant les mois de février, mars et avril. Dans l'ensemble nous avons eu 5 séances d'entrevues dont 2 avec Michael#, 2 avec James#, 1 avec Arthur#. La durée moyenne des entretiens avec notre échantillon était de 25 à 30 minutes. Enfin ces entretiens ont été enregistrés par le biais d'un magnétophone après le consentement des enquêtés.

Avant de rencontrer les membres de notre échantillon dans le cadre des entretiens, nous avons passé quelques deux semaines à fréquenter le centre Edimar pour que notre présence soit remarquée lors des réunions de mercredi. Par ce biais nous avons pu prendre contact avec quelques-uns des ESR. Ceci a facilité la quête des renseignements au sujet de ceux qui sont à l'école ou pas, ceux qui dorment dans la rue ou non. Nous avons aussi pris contact avec les éducateurs et avons aidés dans l'encadrement de certains ESR dans les apprentissages au centre. Cet ensemble de circonstances a donc facilité le contact pour la conduite de nos entretiens.

Pour mener l'entrevue, nous nous sommes présentés aux enquêtés sous cette formule : *« je suis étudiant à l'école normale supérieure (ENS) de Yaoundé, et je m'intéresse aux Mbokos qui font l'école. La recherche que je mènerai avec vous consiste à rendre des tactiques et stratégies que vous utilisez pour réussir à faire l'école alors que beaucoup pensent que c'est difficile de le faire dans votre situation de rue. Je voudrai donc que vous qui êtes à l'école, vous m'informiez sur comment vous faites pour que ça marche. Pour cela, je souhaiterai parler avec-vous de votre vie dans la rue mais aussi de l'école ainsi que les relations que vous vivez en tant que est et élève. Si vous acceptez on peut donc le faire là où vous voulez au cas contraire aussi je vous dis merci toute de même ».*

Après l'acceptation de l'idée, nous prenions rendez-vous ou même nous commençons après les réunions comme cela a été pour les premiers entretiens avec les 3 sujets. Pour les deux ESR, James# et Michael# un second rendez-vous a été pris pour chacun afin de compléter et confronter leurs discours avec les premiers discours. Par ailleurs, au début des

entretiens nous avons proposé d'enregistrer les entretiens afin de mieux les utiliser et, sous réserve de passer les entretiens sous anonymats, l'enregistrement nous a été autorisé dans les 3 cas.

Les entretiens étaient menés en français et très souvent infiltrées du Fulfuldé, une langue nationale parlée par les deux ESR. Ce qui, dans ces cas nous a conduit à procéder, lors du traitement des données, à une traduction du discours transcrit avant de le porter dans le texte. Dans le cas des extraits d'entretiens menés en français, les erreurs et fautes liées au niveau de maîtrise et de maniement de la langue par les ESR, ont été corrigées par l'usage des mots ou expressions correctes entre crochets, lors du traitement et de l'analyse. Enfin, à la fin de chaque entretien nous avons remercié chacun de nos ESR et avons donné 500 f à chacun d'eux pour leur disponibilité.

Pour ce qui est du déroulement de l'observation, nous suivions les ESR à observer dans leurs lieux de travail et au cours d'alphabétisation dans le centre. Il faut préciser que pour les deux collégiens nous n'avons pas pu les suivre pendant leurs cours parce qu'ils n'ont pas voulu que ma présence puisse occasionner des questions autour de leur identité par les enseignants ou les élèves. Nous n'avons pas voulu aller contre cela, et cela nous a ainsi permis d'accéder à une deuxième séance avec chacun des deux.

Pour observer, nous nous sommes rendu dans différents milieux où travaillent les ESR de cette étude. Dans ce sens, nous avons observé les sujets Michael# et Arthur# au marché de Mfoundi, où ils travaillent. Nous avons aussi observé le sujet Arthur# pendant ses cours d'alphabétisation au centre social Edimar. Les dites observations ont lieu au mois de mars et avril. Pendant le mois de mars, nous avons suivi Michael# et Arthur# au marché du Mfoundi. Avec le premier, c'était en matinée après avoir pris un rendez-vous. Avec le second, il s'est agi d'une observation faite après les heures de cours après 17h 30 minutes. Dans les deux cas, nous les avons vus transportées les charges de cartons vers les magasins, décharger les cartons des camions et transportées les marchandises des « bayem salam » et « clientes ».

Pour l'observation en lieu de travail dans la rue, la procédure a consisté à les observer en étant en retrait comme un simple passant, mais suffisamment près pour pouvoir capter les discours et échanges qu'ils ont. Dans le cas de l'observation en classe, nous étions à la fois en retrait pendant certains jours quand nous voulions uniquement observer 'attitude d'Arthur#, et

impliquée en encadrant les apprentissages d'autres ESR en alphabétisation quand nous n'observions pas Arthur# ou quand il était absent ce jour.

3.7. Méthode d'analyse des données

Pour analyser les données que nous avons collectées nous avons utilisé l'analyse de contenu. Laurence Bardin (1977), la définit comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (Bardin, 1977, p. 43). Au sujet de l'analyse de contenu comme technique d'analyse, la littérature en dégage plusieurs composantes à l'instar de l'analyse thématique, l'analyse de corrélation, l'analyse de fréquence, l'analyse structurale (Ghiglione R., et al (1978, 186). La composante technique d'analyse de contenu prise en compte dans cette étude est l'analyse thématique.

Comme technique d'analyse de contenu, l'analyse thématique a pour but de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé et de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories. Autrement dit, il s'agit de repérer le contenu significatif (sens) des verbatims et de dégager le sens de ces verbatims en les regroupant en sous-catégories et catégories d'analyse du phénomène à l'étude. Dans ce sens, l'analyse des données s'est opérée en quatre moments dont la phase de restitution à chaud de brefs résumés après les entretiens, la phase transcription des entrevues, la phase de codification des corpus, la lecture croisée des corpus codifiées et la catégorisation de ces corpus suivant les centres d'intérêts prévues par la recherche et ceux que les données ont-elles-mêmes révélés. Les étapes qui ont sous-tendues ces quatre phases ont été adaptées à partir du modèle de l'Écuyer (1990).

La phase de restitution des entrevues à chaud a consisté à produire de brefs résumés des entretiens après chaque journée. Il s'est agi d'avoir un premier accès aux informations détenues par les enquêtés ainsi que les grandes lignes de ces informations. Ceci nous a permis, d'une part, d'identifier les aspects de nos différents thèmes qui sont aisément abordés par les ESR et de distinguer, d'autre part, les thèmes sur lesquels les ESR s'ouvrent timidement pendant les entretiens. Cette phase nous a permis pendant les premiers jours de collecte de mettre en œuvre des stratégies de relances sur les aspects les plus tus par les ESR et d'approfondir par cette occasion les entrevues qui ont suivies.

A la fin de la collecte des données qui a correspondu également à la fin de la phase des résumés à chaud des entrevues, nous avons réuni les résumés et procédé à la transcription intégrale des différentes entrevues menées. Grâce à cette transcription nous avons accédé à l'ensemble des données recueillies sous la forme d'un corpus de texte qui nous livre globalement les informations fournies par les enquêtés. Ce corpus de texte nous livre aussi les tendances générales des verbatims par rapport aux différents aspects (thèmes) à analyser dans cette recherche. Ce qui nous a permis de repérer à l'avance les corpus denses en informations sur tel ou tel aspect de la question traitée dans le guide d'entretien. Il s'est agi concrètement de repérer par exemple que sur les causes d'entrée des ESR en situation de rue, tel corpus de texte nous fournit d'amples informations etc.

À la suite de la transcription des entretiens nous avons procédé à la codification des différents corpus de texte obtenus. Cette codification a consisté à attribuer d'abord un codeur à chaque enquêté afin de rendre anonyme les informateurs de cette recherche ; à repérer ensuite les extraits de verbatims « potentiellement constituables » en sous-catégories des différents centres d'intérêts (les catégories d'analyses) ; à attribuer aux verbatims un code qui facilite leur identification du reste du corpus de texte ; et enfin à regrouper enfin ces différents verbatims catégorisés comme appartenant aux différents centres d'intérêts.

Ainsi, pour le codeur d'anonymat nous avons opté pour des prénoms fictifs que nous avons attribué à chaque enquêté. Dans ce sens les prénoms **Michael#**, **Arthur#** et **James#** ont servi à l'identification de nos enquêtés.

En ce qui concerne la codification des verbatims en sous-catégories, puis à les regrouper en catégories d'analyse, nous avons choisi d'utiliser la majuscule des lettres de l'alphabet français pour les différentes catégories d'analyses. Et pour les sous-catégories dimensions des centres d'intérêts), nous avons opté pour l'ajout des chiffres arabes en indice aux lettres en majuscule. Dans ce sens les codeurs **A#**, **B#**, **C#**, **D#**, ont été utilisées (au brouillon essentiellement et n'apparaissent guère dans le travail final) pour traduire les significations des catégories d'analyses précises. Par exemple, le codeur **A#** correspond à la catégorie d'analyse 1 qui traduit les causes et raisons d'entrée des ESR en situation de rue, leurs modes et conditions de vie dans la rue. Les sous-codeurs des différentes sous-catégories ont été notés comme suit : **A1#** ; **A2 #** ; **B1#** ; **B2#** ; **C1#** ; **C2 #** ; **D1 #** ; **D2 #**. Par exemple, le codeur **A1#** correspond à une sous-catégorie de la catégorie **A1#** (portant sur les causes et raisons d'entrée des ESR en situation de rue, leurs modes et conditions de vie dans la rue) et traduit les causes et raisons d'entrée des ESR en situation de rue.

Concrètement, il faut dire que les dimensions des centres d'intérêts correspondent à des sous-catégories d'analyse pendant que les centres d'intérêts renvoient aux différentes catégories d'analyse. Mais pour mettre sur pied ses sous-catégories et catégories d'analyse nous avons défini les unités d'analyse. Dans ce cadre, nous avons considéré comme unité d'analyse des segments de textes (une ou plusieurs phrases). Ainsi, par exemple, l'extrait « *J'ai arrêté l'école et être [pour dire suis] dans la rue parce que mon oncle ne voulait plus payer mes études après la mort de mon père. Il a payé mon école seulement un an. Et en suite Il me laissait à la maison travailler avec lui et envoyait lui ses enfants à l'école eux. Et puis comme ça je suis sorti moi dans la rue pour me débrouiller moi-même, comme il disait toujours qu'il est pauvre alors qu'il voulait que je reste seulement son boy [domestique],* » a été considéré comme une unité d'analyse et codifié comme « il est sortie dans la rue pour éviter la maltraitance (travaille seul avec son oncle alors ses cousins sont envoyés à l'école) et la négligence (l'arrêt de sa scolarisation). Cet extrait appartient de ce fait au sous-codeur **A1#** qui traduit la sous-catégorie causes et raisons d'entrée des ESR dans la rue.

Après la fin de la phase de codification, nous avons de nouveau effectué une lecture attentive de chaque du corpus sur le plan vertical (en rapport avec l'objectif visée par leur production), et au plan transversal en confrontant les corpus des enquêtés sur chaque centre d'intérêt (en rapport avec les différences ou convergences des verbatims au sujet d'un aspect de l'objet de l'étude). Ces différentes lectures nous ont permis de nous ré-approprier le sens des verbatims et à partir de là, d'inférer les différents centres d'intérêts exprimées au travers des corpus de texte. Pour cela, nous avons tenu compte des centres d'intérêts déterminés et de ceux révélés par la lecture des différents corpus. Ce processus qui a abouti à l'inférence des centres d'intérêts a exigé une constante mise en relation ou une confrontation entre le cadre théorique de référence et les données recueillies sur le terrain.

En somme, nous avons ainsi étiqueté, relevé, nommé, résumé, ou thématiqué l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial sur lequel a porté l'analyse (Paillé, 1994) et, par-là, nous avons rendu prêt à la présentation et à l'interprétation un matériau brut que nous aura livré la collecte de données.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La progressive adaptation des ESR à l' « habitus scolaire » que l'analyse des données révèle, cache un vaste réseau de liens entre différents comportements qu'adoptent les ESR dans la conduite de leur scolarisation alors qu'ils sont en situation de rue. Ce réseau de liens, dans le cadre de ce travail d'analyse des mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les ESR, se recoupe au travers des différents centres d'intérêts ou catégories d'analyses que les données collectées nous ont permis d'identifier. Il s'agit entre autres des causes d'entrée en situation de rue et modes et conditions de vie des ESR, de l'expérience scolaire des ESR, des représentations que les ESR ont de la vie de rue, de l'école et des institutions d'accueil et de réinsertion des ESR, des mécanismes de gestion de la scolarisation et de la vie de rue. Dans, ce sens, ce chapitre consacré à la présentation et à l'analyses des résultats, est structurée autour de deux grands moments : la présentation du profil sociodémographique (caractéristiques) des enquêtés d'une part et la restitution descriptive et analytique des données selon les différents centres d'intérêts sur lesquels a porté l'analyse.

4.1. Profil socio-démographique des enquêtés

À travers cette section nous présentons des informations relatives caractéristiques socio-démographiques des enquêtés. Il s'agit de prendre en compte les informations qui renseignent sur le sexe, l'âge, le niveau d'éducation, la région d'origine, le type de famille, le statut sociaux-économique des parents des sujets de la recherche. Pour faciliter l'identification des enquêtés sans compromettre l'anonymat de leur identité, nous avons choisi d'attribuer à chaque enquêté un prénom fictif utilisé uniquement dans cette recherche. Ainsi les prénoms **Michael#**, **Arthur#** et **James#** sont utilisés comme identifiants des répondants.

En ce qui concerne le sexe des à la recherche, il est important de rappeler que sur les quatre ESR interrogés, tous sont des hommes. Le recours à la technique d'échantillonnage par boule de neige ayant conduit à la capitalisation du réseau relationnel des participants à l'étude, nous n'avons pas rencontré d'ESR de sexe féminin inscrit dans un processus de scolarisation. Ce qui a conduit à un échantillon composé essentiellement de garçons.

S'agissant de la distribution des enquêtés selon leur âge, les résultats de la recherche, indiquent que l'âge des répondants varie entre 17 à 25 ans. Un (1), parmi les ESR, a moins de 20 ans, les deux (02) autres ayant plus de 20 ans. De manière précise ils sont répartis ainsi qu'il suit : Arthur#, 17 ans, James# 22 ans, Michael# 25 ans. Ainsi sur les trois répondants un est mineur et deux sont majeurs. Tous les répondants sont ainsi des jeunes (mineurs et

adultes) si l'on prend en compte la catégorisation onusienne de la population selon la tranche d'âge mineur ou majeur (la majorité étant fixée à 18 ans).

Pour ce qui est de leur caractéristique selon la variable éducation, c'est-à-dire leur niveau d'étude avant la rue et actuellement, le type d'éducation (formelle/non formelle) qu'ils recevaient avant d'être dans la rue et ainsi que le type d'éducation reçoivent actuellement, il faut souligner que les résultats des analyses indiquent que la distribution des participants selon l'éducation est hétérogène. Sur les trois ESR interrogés, un était à l'école primaire (CM1) avant de se retrouver dans la rue, tandis que les deux autres étaient dans l'enseignement secondaire (5^e et 3^e). Leur niveau d'étude actuel se répartie comme suit : celui qui était au primaire est toujours au primaire mais connaît une progression relative (il est au CM2) ; ceux du secondaire sont respectivement en 3^e et en 1^{ère}. Par ailleurs, le type d'éducation que l'ESR du primaire recevait avant d'entrer dans la rue relevait de l'éducation formelle alors que celle qu'il reçoit en contexte de rue correspond à l'éducation non formelle de base (alphabétisation). Les deux autres ESR sont restés toujours inscrits dans l'éducation formelle (le secondaire). De façon globale, l'éducation des répondants reste progressive compte tenu des difficultés auxquels ils sont confrontés en contexte de rue ainsi que de leur âge d'entrée dans la rue.

Par rapport à la région d'origine des répondants de l'étude, les résultats montrent que tous sont originaires des 3 régions du septentrion, Michael# étant de l'Adamaoua, James# du Nord, et Artur# de l'Extrême-nord. Les ESR de l'étude sont à 100% issus du septentrion camerounais et exprime le « paradoxe » d'une scolarisation lointaine du « home land ».

Enfin en ce qui concerne le type de famille dans laquelle vivaient les ESR et le statut socio-économique (profession) des parents des sujets, les résultats de la recherche révèlent qu'un répondant est issu d'une famille recomposée et polygamique et les autres de familles monogamiques nucléaires. Quant au statut socio-économique (profession) des parents des répondants les résultats indiquent que sur les trois ESR, deux sont des enfants de cultivateurs-éleveurs et un est fils de chauffeur. L'ensemble de ces caractéristiques au sujet de nos répondants nous permet d'avoir des renseignements sur l'âge, le sexe, le niveau d'étude et la région d'origine de ces ESR, mais aussi de lire la relation entre l'héritage (socioculturelle et économique) familiale reçue des parents et le rapport que les ESR entretiennent à l'institution scolaire.

Après la présentation du profil sociodémographique que récapitule le tableau N°2 ci-dessous, il convient de faire une description analytique de différentes données collectées suivants les centres d'intérêts identifiés.

Tableau n°2 : Tableau récapitulatif du profil sociodémographique des enquêtés

Pré noms	Âge	Sexe	Durée dans la rue	Type de famille	Niveau d'étude		Secteur d'éducation		Niveau socio-économique des parents	Région d'origine
					Avant la rue	Actuellement	Avant la rue	Actuellement		
Arthur#	17 ans	Masculin	5 ans	Féminin	C M1	CM 2	Formel	Non formel	chauffeur	Extrême-nord
James#	22 ans	Masculin	6 ans	Féminin	5 ^e	3 ^e	Formel	Formel	agriculteur	Nord
Michael#	25 ans	Masculin	6 ans	Féminin	3 ^e	1 ^{ère}	Formel	Formel	Agriculteur-élèveur	Adamaoua

4.2. Présentation analytique des thèmes.

4.2.1. L'attribution causale de l'entrée des répondants en situation de rue

L'analyse des données révèle que l'entrée des répondants en situation de rue est attribuée à diverses situations de crises, de tensions et de conflits auxquelles les familles des répondants ont été confrontées et dont les conséquences ont conduit à leur départ dans la rue. Ces situations de crises sont à la fois liées à un soudain décès de l'un ou des deux parents, à des tensions et conflits entre les membres de la famille à la suite d'une recomposition familiale et à de la maltraitance ou négligence vécues par les ESR.

4.2.1.1. Quand les piliers de la structure familiale tombent : le décès des parents comme cause de départ dans la rue

L'une des causes de départ des enfants dans la rue se rapporte est le décès des parents. Dans la littérature sur la distribution causale de l'entrée des enfants dans la rue, le décès de l'un ou des deux parents est considéré comme entraînant très souvent l'effondrement de la structure des familles de plus en plus nucléarisées. Les données de terrain de cette recherche indiquent que chez certains enquêtés, le décès des parents est à l'origine de leur départ dans la rue. Pour **Michael#**, ce départ est rapporté au décès des deux parents et à la destruction de la structure famille qu'a entraînée ce décès chez les enfants qu'ils étaient son frère et lui.

Mon père et ma mère ont été tués par une voisine qui a envoyé les bandits tuer mes parents parce qu'elle était jalouse de ce que nous avions [...] Un voisin nous a accepté chez lui pendant un temps mais il ne pouvait pas payer nos études et après quelques temps ils ont commencé avoir le problème avec sa femme qui ne nous voulaient. [...] C'est comme ça qu'elle nous demandé de partir et mon frère et moi on s'est retrouvé dans la rue (Michael# #, 25 ans ; dans la rue depuis 6 ans ; arrivée dans le rue en 5^e fait 1^{ère} aujourd'hui).

4.2.1.2. Des conflits entre les membres de famille à l'origine du départ dans la rue

L'entrée de certains des répondants dans la rue a été reliée aux conflits entre les membres de famille dont ils sont issus. Les tensions entre les parents dans des contextes de familles recomposées, ont dans certain cas entraîné chez nos répondants l'entrée dans la rue. Cette raison souvent évoquée dans la littérature parmi les causes de départ des ESR dans la rue, ressort dans l'analyse des données de cette étude comme ce qui a conduit **James#** à se retrouver en situation de rue alors qu'il vivait dans une famille recomposée de type polygamique où sa mère est la 3^e épouse.

*Je suis sorti dans la rue parce que je n'ai pas eu le choix. Mon père est décédé quand nous étions encore petits. Puis ma mère m'a confié chez ma grand-mère maternelle et mon frère et ma sœur sont restés avec elle, comme le papa de notre père était mort depuis. [...] Quand ma mère s'est mariée encore avec un autre monsieur là, elle était la 3^e femme. [...] puis un jour, j'ai tapé sur l'enfant de sa première épouse qui avait insulté notre mère, [...] et là son père m'a tabassé jusqu'à et m'a demandé de sortir de sa maison et que si m'a mère ne voulait pas, elle pouvait me suivre. (**James#, 22 ans, dans la rue depuis 6 ans ; arrivée dans le rue en 5^e et est aujourd'hui en 3^e**)*

Sortir dans la rue apparaît dans le cas présent comme conséquence de la dégradation de la qualité du tissu social entre les membres de la famille. Le type de famille dans lequel s'est retrouvé James# étant recomposée et polygamique a été un creuset de tensions qui ont conduit à son expulsion vers la rue. Dans certains cas, il s'agit d'un départ non voulu dans la rue comme le révèle ce propos : « *Je suis sortie dans la rue parce que je n'ai pas eu le choix* » (**James#**),

4.2.1.3. Fuguer dans la rue pour éviter la maltraitance et la négligence familiales

Le discours que les ESR tiennent au sujet de leur entrée en situation de rue révèle aussi que la maltraitance et la négligence dont ils sont sujets en famille comptent parmi les causes de leur départ dans la rue. Si le décès et les tensions entre les membres de famille ont été évoqués comme étant à l'origine de l'entrée de certains ESR en situation de rue, chez d'autres

répondants de cette étude la maltraitance et la négligence dont ils ont été sujet reste la cause de leur sortie dans la rue comme l'indique cet extrait de l'entrevue avec Arthur# qui s'est senti négligé et maltraité par son oncle à la suite du décès de son père.

J'ai arrêté l'école et être [pour dire suis] dans la rue parce que mon oncle ne voulait plus payer mes études après la mort de mon père. Il a payé mon école seulement un an. Et ensuite Il me laissait à la maison travailler avec lui et envoyait lui ses enfants à l'école eux. [...] il voulait que je reste seulement son boy [domestique]. (Arthur#, 17 ans, dans la rue depuis 5 ans ; arrivée dans la rue au CM1 et fait CM2 aujourd'hui).

Dans certains cas, la fugue dans la rue est assimilée comme ayant pour but l'évitement de la maltraitance et de la négligence vécues. Arthur# affirme avoir été négligé par son oncle qui ne voulait pas qu'il aille à l'école mais qu'il travaille avec lui pendant que les enfants de ce derniers sont envoyés à l'école. « [...] *je faisais bien l'école avant de fuir la maison de mon oncle, j'étais au CMI, [parce que] que il voulait seulement que j'aie travailler avec lui au champ et derrière les troupeaux, pendant que ses enfants eux, on les a laissé à l'école* » (Arthur#).

Dans ce sens, le départ dans la rue s'accompagne d'une volonté de trouver une meilleure situation et condition existentielle. Une certaine motivation à fuguer vers la rue et à réussir hors du cadre familial jugé trop contraignant et négligeant se justifie chez le sujet Arthur# par ce discours extrait de l'entrevue avec lui, « *je veux lui [parlant de son oncle] monter que même en me débrouillant je suis plus intelligent que ses enfants* » (Arthur#).

Globalement au sujet des causes d'entrée des ESR en situation de rue, l'analyse des données montre que les ESR attribuent leur départ dans la rue au décès de l'un ou des deux parents comme c'est le cas de Michael#, aux tensions et conflits familiaux à l'instar de ce qu'a vécu James#. Ce départ dans la rue est aussi imputée aux maltraitances et négligences subies dans la famille comme l'ont révélé les extraits de l'entrevue avec Arthur#. Si chacun des répondants semble avoir isolé une cause directe, il faut souligner que l'attribution causale du départ des sujets de l'étude dans la rue se révèle comme relevant d'une configuration de faits et circonstances dont l'interdépendance fonctionnelle aurait conduit au départ dans la rue.

De fait, qu'il s'agisse du cas de Michael#, de James# ou d'Arthur#, la cause de leur départ dans la rue reste certes liée en partie à la mort des parents, à la maltraitance et aux tensions et conflits familiaux. Mais ces causes apparaissent isolées alors que leurs récits

révèlent des situations dans lesquelles ce sont plusieurs causes interdépendantes qui ont conduit à leur départ dans la rue.

Dans le cas de **Michael#**, Il s'agit davantage de la combinaison des circonstances de décès et des conséquences avec l'inexistence d'un véritable réseau de liens familiaux capitalisable par l'ESR ainsi que l'âge de ce dernier. Pour mieux circonscrire l'attribution causale dans ce cas, il faut prendre en compte la soudaine mort de ses parents, le fait qu'aucun membre de la famille de ses parents n'ait été présent pour s'occuper de lui, son incapacité à se prendre en charge en raison de son jeune âge et enfin le fait que sa famille d'accueil n'ait pas été propice à sa réinsertion familiale. C'est à l'issue d'une considération de tous ces éléments et leur indépendance entre elles dans l'histoire de **Michael#** qu'on saisit mieux l'attribution causale de son entrée dans la rue.

Le cas de **James#** appelle à prendre également en compte la pluralité de circonstances de décès, de la recomposition familiale et des tensions familiales dans lesquelles son histoire se trouve inscrite. Pour mieux attribuer la cause de l'entrée de **James#** dans la rue, il apparaît nécessaire de lire l'imbrication de ces diverses circonstances entre elles et de conclure que c'est une configuration de circonstances vécues par **James#** qui sont conduites à son départ dans la rue ; les conflits et tensions entre les parents n'étant que la résultante d'un processus dont le décès de son père est le lointain point de départ.

Enfin le cas d'Arthur# qui tout en étant liée à une fugue est en réalité expressive de la combinaison de plusieurs faits circonstanciels interdépendants à travers le temps dont le récit d'Arthur# apparaît rendre compte. Il s'agit davantage d'un départ qui s'explique par le fait que le décès de son père a conduit à son adoption par son oncle en raison de son jeune âge ; et par la suite, la représentation qu'il se fait de son vécu et de la place qu'il occupe dans la cellule familiale l'ayant adopté n'a pas correspondu à son vécu et à la place qu'il occupait chez lui quand son père vivait encore. Ces circonstances ont eu pour conséquences essentielles d'avoir modifié l'image familiale chez l'ESR, le précipitant vers ce qu'il a nommé « *je suis sorti dans la rue pour me débrouiller* ». Ce départ est donc motivé par une envie d'échapper à la maltraitance et la négligence familiales mais aussi parce qu'il veut montrer à son oncle qu'il pouvait réussir hors de ce cadre familial.

Après avoir cerné à travers les résultats d'analyses comment les ESR de notre étude sont arrivés dans la rue, il nous faut à présent voir comment ils mènent leur vie de rue, compte tenu des circonstances qui les ont propulsés dans la rue.

4.2.2. Modes et conditions de vie des répondants en contexte de rue

Sortis des contextes familiaux marqués par les lourdes conséquences du décès des parents, par les tensions et conflits, mais aussi, les maltraitances et négligences dans les familles d'adoption et d'accueil, les enfants et jeunes interrogés dans cette étude se sont appropriés le contexte de rue comme nouvel espace de vie et de survie. Ils entretiennent un rapport identitaire à cet espace qui leur sert d'encrage à une re-construction identitaire fait de diverses pratiques qui concourent à la détermination de leur mode de vie et leurs conditions de vie dans la rue. Les résultats de l'analyse des données relatives aux modes et conditions de vie de nos répondants dans la rue indiquent que les ESR rencontrés ont deux modes de vie différentes et connaissent des conditions de vie précaires marquées par un rapport particulièrement instable au logement, à l'alimentation et aux activités de survie (gagne-pain) et aux réseaux relationnels dans la rue. Les modes de vie des ESR rencontrés font ressortir un style de vie en groupe et un autre style de vie individualisé. Les conditions de vie quant à elles révèlent d'une part une misère de condition matérielle (pauvreté) et sociale (marginalité) chez les ESR, et d'autre part le caractère instable et immédiat des activités qu'ils entreprennent au quotidien pour se loger, se nourrir et survivre dans la rue.

4.2.2.1. Les modes de vie des répondants dans la rue

Au sujet du mode de vie dans la rue qui traduit dans cette recherche l'organisation de la vie des répondants dans la rue (vie en groupe ou seule), les ESR rencontrés ont indiqué vivre en groupe mais aussi en solitaire suivant les circonstances. Ces styles de vie qui apparaissent stabilisés au moment de l'enquête semblent avoir évolué dans le temps, les ESR ayant alternés entre les deux styles de vie, de leur entrée dans la rue jusqu'au moment de l'enquête. Certains ont commencé par vivre en groupe, puis seul avant de se retrouver de nouveau dans un groupe réduit. D'autres par contre ont commencé en solitaire et puis ont alterné entre vie de groupe, avant de se retrouver seul à nouveau.

4.2.2.1.1. Un mode de vie individualisé au moment de l'enquête

Pour les répondants de cette étude, leur vie dans la rue au moment de l'enquête est définie par un mode de vie individualisé dans la rue. Au-delà de l'abri ou ce qui sert d'habitat qu'ils partagent avec d'autres Mbokos ou connaissances, les répondants de l'étude mènent une vie marquée par un rapport aux activités qu'ils réalisent dans la rue. Pour James#, son rapport à la rue est moins une affaire de groupe. À part une chambre qu'il partage avec deux ex-ESR, il partage très peu de chose de sa vie de rue avec ses anciens membres de groupe.

Maintenant je n'ai même pas trop des amis mokos avec qui je marche tout le temps comme avant, comme je suis sur ma moto [pour dire qu'il travaille avec une moto] souvent [...]. Ils [parlant des enfants de la rue même de son ancien groupe] ne sont pas trop au courant de mes choses puisque on n'a trop le (de) contact. [...] Je ne suis pas en groupe comme au début là. (James#)

Cette forme d'émancipation par rapport à un mode de vie en groupe dans la rue apparaît également manifeste dans les propos de **Michael#** quant au sujet de sa vie dans la rue, il affirme, « [...] *Aujourd'hui je suis ici à Yaoundé depuis 6 ans et je suis dans la rue parce que je n'ai pas mieux. Je coch (pour dire je suis un colocataire) maintenant dans une chambre que je loue avec un ami mais je vis avec la brouette là, c'est d'abord ça que je fais dans la rue* ». Cette distanciation à l'égard d'un mode de vie en groupe fait de partage de tout ce qu'on a, semble être présente comme l'illustre à nouveau ce propos de Michael#« [...] *Depuis là, j'ai compris qu'il faut que je fais seulement la brouette et je reste tranquille dans mon coin quand ça ne va pas. Encore que on n'est pas venu ensemble ici à Yaoundé* ».

Pour le troisième sujet de notre étude, son rapport à la vie dans la rue a été traversé par un mode de vie qui alterne entre vie de groupe et vie en solitaire. Du fait de son travail, Arthur# a souvent passé des semaines à dormir hors de ce qui lui sert d'abri et qu'il partage avec un autre ESR qu'il nomme « frère ». Les fois où il a séjourné hors de cet abri, il a dormi soit au Campero, son premier lieu travail ou soit au marché du Mfoundi où il travaille actuellement.

Quand je travaillais, [au Campero, avant l'enquête] des fois je dors au travail au Campero même pendant des semaines, puis je rentre dormir avec mon frère [de rue] dans notre perchoir au quartier [...] Ou [quand j'ai arrêté de travailler au Campero], je dormais des fois avec [aux côtés] des autres Mbokos quand on a fini de décharger les camions là la nuit [au marché du Mfoundi] (Arthur#).

En réalité, il apparaît que quand il dormait au Campero, il était seul avec ou avec son frère. Mais depuis qu'il ne travaille plus au Campero, les nuits qu'il a passé hors de son abri, de son perchoir, il a dormi au sein d'un groupe de Mbokos avec qui il travaille à décharger les camions.

Son style de vie dans la rue est aujourd'hui individualisé compte tenu du fait qu'il ne dort plus dans le groupe, mais dans ce qui lui sert de « perchoir » comme il le souligne : « *Pour dormir, parfois je rentre au quartier. [...] et chacun s'occupe de son coin, la maison*

là c'est un perchoir seulement, ça coule partout, mais on va faire comment, est ce qu'on a mieux » (Arthur#).

4.2.2.1. 2. Une organisation de vie en groupe au début de leur histoire dans la rue

Les résultats de l'analyse de l'organisation de la vie des ESR dans la rue, montrent aussi que les ESR de cette étude ont à leur début dans la rue mené une vie en groupe. Si chacun des répondants semble affirmé avoir un rapport individualisé à la rue au moment de l'enquête, leurs récits révèlent aussi que leur vie dans la rue a commencé en bande et ils ont dormi dans la rue. C'est en s'engluant au fil du temps dans la rue et en capitalisant les ressources de cette vie en bande que les ESR de cette étude ont stabilisé leur rapport à la rue en individualisant leur mode de vie dans la rue.

L'analyse du processus de leur entrée dans la rue révèle ce parcours de vie en groupe au début. Les propos ci-dessous extraits des entrevues avec Michael# et James# évoquent bien cette idée.

Au début, j'ai dormi à la gare de Mvan et puis avec quelques nanga on n'est venu à la gare ici. [...] On vendait l'eau et on aidait les femmes à vendre dans les restaurants et on vivait en groupe parce que quand on est en groupe, on ne nous agresse pas facilement. [...] On travaille et on se partage les choses qu'on trouve si quelqu'un parmi nous n'a pas trouvé à manger on l'aide. (James#).

Pour Michael#, cela correspondait à,

Quand je suis arrivé avec mon frère à Yaoundé, on avait déjà commencé le Mbokos. Moi j'ai continué avec ma brouette ici au Mfoundi et mon frère dormait avec moi au début. (Michael#).

Au sujet des modes de vie des ESR rencontrés, il ressort aussi que les sujets de cette étude ont investis la rue et s'y sont organisés en groupe au moment de leur arrivée. Ensuite, ce mode de vie en groupe s'est mu au fil des expériences en un mode de vie individualisé dans la rue comme ci-haut indiqué.

4.2.2.1. 3. Au-delà, des deux modes de vie, le passage d'un mode à un autre

L'option pour une vie en groupe au début, semble avoir été influencée par des éléments tels le fait d'être nouveau dans la rue et le besoin urgent de se sentir en sécurité dans un milieu non encore maîtrisé et l'envie d'appartenir à un groupe sur lequel compter. Par contre, l'émancipation vis-à-vis de la vie en groupe dans la rue apparaît plus liée à

l'expérience négative de cette vie de groupe, à la maîtrise des ressorts d'adaptation à la vie de rue, ou à la volonté de se mettre à son propre compte.

James# indique à ce sujet qu'il s'est séparé du groupe suite à une expérience négative ayant conduit à l'arrestation de celui qui était le chef du groupe.

Puis un jour Zoro, le plus grand de notre groupe a volé le sac d'une femme là et la femme là a crié et on l'a rattrapé, les gens l'on tapé jusqu'à et on l'a amené en prison. C'est comme ça que Bensol est retourné à la gare de mvan, Zanzi et moi on est resté vendre ici à la gare. Par la suite j'ai commencé à venir au centre ici là pour me laver, et assister et suivre ce qu'ils disent ici sur les Mbokos et zanzi lui ne voulait pas. (James#).

Cependant, il apparaît aussi que l'option pour un mode de vie individualisé à la rue s'explique par le fait quand les ESR, acquièrent une certaine maîtrise des ressorts d'adaptation à la rue, ils adoptent des comportements d'évitement d'une vie en groupe, en s'isolant ou en camouflant leurs nouvelles activités. C'est ce que traduit le propos de James#

Ils [parlant des autres Mbokos] ne sont pas trop au courant de mes choses puisque on n'a trop le [de] contact. Ils ne me voient pas puisque quand je travaille la moto, chacun est dans son coin et je ne reste pas sur place et quand je pars à l'école et quand je rentre je ne passe pas avec ma tenue ici là. Je ne suis pas en groupe comme au début là, j'ai quand même évolué (James#).

Michael#, lui, pour parler de son émancipation du groupe initial indique que suite à une bagarre entre un membre de son groupe de travail avec d'autres Mbokos, il a pris peur du risque qu'il courait à intervenir dans les bagarres des autres. Il opta alors à rester dans son coin avec sa brouette quand ça ne va pas. C'est ce que traduit cet extrait.

Un gars de notre groupe de travail a bagarré et a poignardé un autre Mbokos[...] et on nous a tous tapé comme on était dans son groupe là.[...] Depuis là, j'ai compris qu'il faut que je fais [fasse] seulement la brouette et je reste tranquille dans mon coin quand ça ne va pas. (Michael#)

L'analyse révèle donc une organisation de la vie des ESR comme étant, somme toute, articulée autour d'un processus allant d'un mode de vie en groupe vers un mode de vie individualisé à la rue. Cette organisation de la vie dans la rue tient aussi des conditions de vie de ces ESR.

4.2.1.2. Conditions de survie des ESR dans la rue : quand vivre dans la rue apparaît plus comme une situation de survie

L'analyse des données révèlent que les ESR rencontrés dans le cadre de cette étude mènent une vie organisée autour de certaines conditions. Ces conditions (d'existence) qui sont

à la fois matérielles, sociales et émotionnelles traduisent chez les ESR une situation de survie dans la rue. Les conditions d'existence des ESR dans la rue à Yaoundé induisent donc à reconnaître, à partir des discours tenus par les ESR et des observations, que les ESR rencontrés dans le cadre de cette étude se retrouvent en situation de survie dans la rue. Cette survie se décline dans les résultats selon les dimensions matérielles, sociales et émotionnelles.

4.2.1.2.1. Quand vivre dans la rue suppose une survie dans des conditions de précarités matérielles

Les conditions de précarité matérielle dans laquelle vivent les ESR de cette étude sont perceptibles à travers les activités qu'ils mènent pour subvenir à leur besoin urgent (se nourrir), ainsi que les milieux dans lesquels ils dorment.

- **Activités de survie**

Pour ce qui est des activités de survie, l'analyse des données recueillies montre que pour survivre dans la rue et faire face aux difficultés matérielles que les ESR rencontrent, les sujets de cette étude ont reconnu la nécessité de travailler. Ce travail englobe ainsi l'ensemble des activités que mènent ces ESR afin de trouver de quoi se nourrir de quoi se maintenir en vie pour le jour suivant.

Pour Michael# une fois dans la rue, il a commencé par faire de petits travaux pour survivre :

[...] on a travaillé avec les commerçant jusqu'à on a payé la voiture pour venir en ville à la gare de train. On a travaillé à la gare pendant quelques temps, et on dormait à l'agence touristique. Je faisais la brouette et mon frère vendait l'eau. La nuit on dormait à l'agence là avec les certains grands qui nous laissait dormir et nous on payait avec un peu de l'argent ,200f, 300 f, parfois. (Michael#)

Ce travail meublé début de sa vie de Mbokos par des activités d'« assistant-commerçant », de « pousseur de brouette » a continué lorsqu'il est arrivé à Yaoundé. Il a commencé par trouvé quoi faire pour survivre dans un contexte qui lui est étranger et ensuite il a essayé d'épargner quand il a eu une certaine maîtrise des ressorts d'exploitation de la rue,

Quand je suis arrivé avec mon frère à Yaoundé, on avait déjà commencé le Mboko. Moi j'ai continué avec ma brouette ici au Mfoundi et mon frère dormait avec moi au début. [...]Aujourd'hui, ce que je fais pour survivre c'est ma brouette là et je fais la tontine de semaine de 2000f (Michael#).

Dans le cas d'Arthur#, pour vivre dans la rue il a d'abord travaillé « plongeur » dans une boîte de nuit de la place, avant de se retrouver entraîné de travailler comme chargeur et déchargeur des camions au marché de Mfoundi. Dans l'extrait ci-dessous, il illustre les activités qu'il fait dans la rue pour survivre.

Mon parton de Campero, je travaillais bien avec lui, je lavais le sol, les tables, les verres [...]. Maintenant là, je travaille au Mfoundi après le cours et même toute la nuit souvent. On décharge les camions qui viennent. Je fais aussi un peu tout ce que je peu pour avoir un peu d'argent (Arthur#).

Pour ce qui est du cas de James#, les activités qu'il mène dans la rue pour survivre ont commencé par un travail dans un restaurant au marché, un travail de convoyeur de voiture, la vente de l'eau, un travailleur de plongeur « tourne-dos » de la gare avant de se stabiliser avec la « moto-taxi »

J'ai commencé à laver les assiettes dans un restaurant dans le marché là [à Garoua]. [...] j'ai fait 8 mois à Ngaoundéré [...] je travaillais comme motor-boy [convoyeur] dans les voitures de voyages qui venait ici, et un jour j'ai réussi à voyager pour ici. Je suis arrivé à Yaoundé en 2012, On vendait l'eau et on aidait les femmes à vendre dans les restaurants [...] Ce que je fais maintenant comme activité, je travaille la moto (James#).

Si les données des entretiens indiquent déjà une certaine précarité des conditions de vie des ESR activités de cette étude à travers les activités qu'ils mènent, l'analyse des données relevant de l'observation montre aussi que les conditions dans lesquelles les ESR de cette étude travaillent sont peu sécurisantes et portent de risques physiques pour les ESR.

En effet, durant l'observation faite au marché d'ananas nous avons noté que la charge et le temps de travail de Michael# sont de nature à épuiser physiquement un jeune adulte de 25 ans. En effet les cartons qu'il décharge au marché du Mfoundi ou les tours qu'il fait pendant toute la matinée, nécessitent un temps de repos du corps. Or, pendant les deux séances d'observation que nous avons faites, le repos a été ce qui n'a pas été considéré par l'ESR à l'observation. Dans le même sens quand nous avons suivi Arthur# dans ce même marché après les cours d'alphabétisation, il a, travaillé avec d'autres Mbokos à décharger 5 camions de cartons de savons. Le repos n'était pas observé non plus par ces enfants, le but recherché étant de décharger le plus de cartons possible par individu.

En somme, les diverses activités que mènent les ESR, révèlent donc une forme de précarité matérielle dans laquelle les ESR de cette étude ont vécu au moment de leur entrée

dans la rue et dans laquelle ils continuent de vivre au moment de l'enquête. L'analyse des différents lieux dans lesquels ils résident nous fournis d'autres indices au sujet de cette condition matérielle.

- **Lieux de résidence**

En ce qui concerne les lieux où les ESR dorment, l'analyse des données recueillies indiquent que les sujets de notre étude vivent dans différents lieux de résidence qu'ils partagent avec d'autres Mbokos. Ces lieux dans lesquels ils se réfugient sont décrits dans leur discours soit comme des chambres selon James# et Michael#, ou soit un perchoir dans le langage d'Arthur#.

Dans le cas de James#, son lieu de résidence est une chambre qu'il partage avec deux amis, ex-ESR qui sont aujourd'hui des vendeurs et qui cotisent pour le loyer de ce qui leur est commun comme abri. « *On loue avec deux autres amis [d'ex-Mbokos devenus vendeurs à leur propre compte] dans une petite chambre au quartier Fouda [...] C'est chacun qui donne sa part et on paie la bailleresse* ». James#.

Dans le même sens, Michael# partage aussi ce qui lui sert de demeure avec une autre personne qui n'est pas un Mboko mais un agent de la société de sécurité DAK. « *Mon cochambrier [colocataire] est un étudiant, mais il ne part plus cette année à l'école, il a fini à l'université et il prépare le concours seulement et il se débrouille aussi. Il travaille dans les sociétés de gardiennage DAK* ». (Michael#)

Si dans le cas de deux premiers sujets de cette étude, ce qui leur sert de lieux où passer la nuit sont des chambres, le discours d'Arthur# concernant son refuge, là où il dort, apparaît bien différent des chambres des deux autres. Pour lui, sa chambre est plus un perchoir qu'un lieu où l'on peut dormir.

[...] Des fois je dors au travail au Campero même pendant des semaines, puis je rentre dormir avec mon frère (de rue) dans notre perchoir au quartier [...], la maison là c'est un perchoir seulement, ça coule partout, mais on va faire comment, est ce qu'on a mieux. (Arthur#)

L'analyse descriptive de lieu résidentiel des sujets de l'étude indique que les ESR rencontrés connaissent une stabilité résidentielle au moment de l'enquête, c'est-à-dire qu'ils ont un lieu de résidence où ils peuvent y dormir permanemment. Il s'agit dans les cas de James# et Michael# d'une chambre partagée avec des colocataires.

Seulement si ces deux semblent évoquer une certaine stabilité, le cas d'Arthur# évoque aussi une sorte d'instabilité résidentielle en ce sens qu'il a eu à dormir ou qu'il dort parfois au lieu de travail. Les exemples de son travail au Campero et de celui qu'il fait au marché du Mfoundi illustrent cette sorte d'instabilité résidentielle.

Cependant, en analysant la trajectoire du rapport des ESR à la question de résidence dans la rue, les données recueillies indiquent que tous les sujets de cette étude ont connu au cours de leur histoire dans la rue, une instabilité résidentielle. Elle a été manifeste au moment de leur entrée dans la rue et s'est atténuée au fur et à mesure que les ESR tendaient à s'adapter à la vie de rue et à avoir une certaine maîtrise sur les ressorts de production des conditions de survie dans cette espace. Dans les trois cas, cette instabilité résidentielle temporaire au début, a été maîtrisée par le fait que Michael# et James# trouvé respectivement une chambre au quartier Fouda et Djongolo, dans les périphéries de la gare et non loin de leur lieu de travail ; et le cas d'Arthur# qui bien que dormant parfois au marché Mfoundi, rentre dans son « perchoir » à Texaco.

Par ailleurs, le vivre des ESR dans la rue, articule la question de leur logement autour d'un processus de « va-et-vient » entre instabilité et stabilité résidentielle dans la rue. Dans le cadre de cette étude, cette trajectoire est influencée par diverses raisons dont la quête du travail, qui a souvent entraînée une sorte d'instabilité résidentielle chez le sujet Arthur# ou une certaine maîtrise de ressort de production des conditions de survie comme c'est le cas chez James# et Michael#. Dans les deux cas, il s'agit d'une activité stable génératrice de revenu (moto pour James#, brouette et tontine pour Michael#) et d'un réseau relationnel qui favorise cette stabilité résidentielle (existence de colocataires).

En somme, l'analyse des conditions de vie des ESR dans la rue, révèle d'une part que les sujets vivent dans une précarité de conditions matérielles traduite par des activités menées dans des circonstances de risques, mais aussi par une certaine instabilité résidentielle que masque qu'une temporaire stabilité au moment de l'enquête. Les activités menées par les ESR, en dépit des circonstances dans lesquelles elles sont menées, apparaissent comme la base de la stabilité résidentielle temporaire que connaissent les sujets rencontrés. Au-delà de cette analyse descriptive des conditions matérielles de leur existence dans la rue, l'expérience que ces sujets ont de la rue se révèle être au fondement d'une certaine maîtrise de des ressorts de productions des conditions de survie. Trouver des activités génératrices de revenu

quotidien (financière, nature comme la nourriture, la sécurité) se révèle donc un préalable vers la stabilité résidentielle provisoire en contexte de rue.

4.2.1.2.2. Quand vivre dans la rue suppose une précarité des conditions sociales

A côté des conditions matérielles précaires dans lesquelles les ESR vivent en contexte de rue à Yaoundé, les ESR rencontrés dans le cadre de cette étude connaissent aussi une certaine marginalité caractérisée par des relations sociales ambivalentes avec leur famille, avec leurs pairs et avec le reste de la société. Les rapports que les sujets de cette étude ont avec leur famille sont particulièrement marqués par la rupture comme c'est le cas chez tous les ESR. Cette rupture inscrit les ESR dans une logique de désaffiliation d'avec leur famille et les intègre dans un processus de re-affiliation familiale dans la rue, faite des « rapports sociaux efficaces » (Pichon, 2007) vécus en contexte de rue avec les pairs ou d'autres personnes.

- **Une rupture des liens familiaux**

Pour ce qui est de la relation avec leur famille, les données recueillies révèlent que deux des ESR rencontrés ont répondu n'avoir plus de contact avec leur famille. James# et Michael# se trouvent donc dans une sorte de désaffiliation famille, traduite par une rupture prolongée des rapports avec les membres. Les extraits des entrevues qu'ils nous proposent illustrent opportunément cette rupture.

Mes frères ? Ça fait longtemps que je ne les ai pas vus, mais un jour peut-être, je ne sais pas encore. Pour le moment je ne veux pas voir son faux mari là. (James#).

Oui je suis un Mbokos comme les autres parce que je suis sans famille ici là, et n'y a pas quelqu'un peut même dire non je suis son oncle ou sa tante comme ça là. [...] Il n'y a que mon petit à Mvolyé là c'est tout. (Michael#)

Dans le cas d'Arthur# la rupture avec la famille n'est pas traduite par une totale désaffiliation. Il a eu quelques contacts avec ses sœurs, mais qu'il a rencontré hors du cadre familial de leur oncle. Il les rencontre chez leur grand-père et cela dépend de son voyage. « *Affaire de rentrer là, [...] non, ce n'est pas tout le temps, je pars seulement que difficilement là-bas, je dois voir mes sœurs là chez notre grand-père. [...] Je ne pars jamais chez mon oncle là* » (Arthur#)

- **Des relations sociales efficaces avec les pairs et les autres usagers en contexte de rue**

Si les résultats montrent une rupture de relation entre les ESR avec leur famille, traduisant par là une certaine « désaffiliation », les ESR de cette étude ont d'autres types de relations avec leurs pairs dans la rue. Ces relations sont, contrairement à celles avec leur familles, construites au quotidien avec leurs pairs avec qui ils partagent le contexte de rue, mais aussi avec d'autres individus (éducateurs sociaux, policiers, commerçants) avec qui ils usent la rue comme espace partagé et répondant à divers usages.

- **Entre dépendance et émancipations vis-à-vis des relations sociales initiales avec les pairs**

Dans le cas des rapports sociaux avec leur pairs, les discours des sujets de cette étude révèlent que leurs relations sociales avec les autres Mbokos sont tournées la résolution immédiate des problèmes rencontrés en contexte de rue et sont caractérisées par une certaine dépendance vis-à-vis des pairs ou une émancipation vis-à-vis d'eux. L'analyse des données montre que les cas de James# et d'Arthur#, leurs relations avec les pairs sont traversées au début de leur entrée dans la rue, par une certaine, dépendance vis-vis de leurs amis avec qui ils résolvaient les problèmes liés à la survie immédiate dans la rue. L'extrait ci-dessous qui a été déjà cité ci-haut atteste de cette forme de dépendance dans les relations initiales de James# avec ses pairs de rue,

Au début, j'ai dormi à la gare de Mvan pendant quelques semaines sous les hangars des agences et puis avec quelques nanga on n'est venus à la gare voyageuse ici. On vendait l'eau et on aidait les femmes à vendre dans les restaurants et on vivait en groupe. Parce que quand on est en groupe, on ne nous agresse pas facilement. On travaille et on se partage les choses qu'on trouve si quelqu'un parmi nous n'a pas trouvé à manger on l'aide. (James#).

Cette forme de dépendance traduite dans les propos de James#, par les expressions, « on s'aide », « on vivait en groupe et on ne nous agresse pas facilement », révèlent une certaine stabilité des relations avec les pairs et évoque la fonction instrumentale de cette dépendance entre les membres du groupe. Cette dépendance a pour fonction d'assurer une certaine sécurité de conditions matérielles de vie tel le lieu de résidence, l'alimentation comme on le note à travers ce propos sus de James#.

Dans le cas d'Arthur#, cette dépendance apparaît quand les conditions matérielles de survie se font rares à l'instar des difficultés éprouvées pour se nourrir dans certaines situations. « *Où je mange kan je ne travaille pas la journée ? [...] Je mange avec l'argent que je travaille au marché d'ananas. Et je peux aussi cotiser avec les Mbokos, on paie un plat et*

on partage, mais ça la je fais ça seulement quand c'est dure » (Arthur#). Dans ce cas, ces rapports sont teints de mépris et de moquerie venant des autres « Ils se moquent de moi parce que l'enfant du foyer n'est pas un vrai enfant de la rue » (Arthur#).

Ces rapports sociaux entre pairs teints de dépendance sont transformés au fil du temps. Pour les ESR de cette étude, la transformation des rapports initiaux a conduit à une émancipation de ce réseau de dépendance initial en faveur d'autres relations jugées favorables à leur nouveau rapport à la rue. Dans le cas de James#, il s'est agi d'éviter ses amis et de se créer d'autres amitiés qui vont le conduire vers une stabilité résidentielle et vers une situation de mise en scolarisation qui renforceront le processus de son émancipation vis-à-vis des ses anciens amis.

*Au début, les autres nanga qui venait à la réunion me disais que aahkah [exclamation] il [parlant de lui-même] va vite abandonner, ici il faut venir seulement manger l'argent du centre et partir, un mboko ne fait pas l'école petit. [...]Maintenant, ils me voient et ils ont honte quand ils voient que je passe et je continue toujours à avancer. J'ai pris mes distances avec certains et je ne vois aussi que les gens comme **Michael#** [anonymat utilisé pour masquer le nom réel utilisé], lui fait aussi l'école. Non je peux rire avec eux, mais faire les affaires comme avant là c'est fini. (James#).*

Pour, lire cette distanciation, il faut tenir compte de cet extrait déjà cité au début de cette analyse, « *Maintenant je n'ai même pas trop des amis Mbokos avec qui je marche tout le temps comme avant, comme je suis sur ma moto [pour dire qu'il travaille avec une moto] souvent » (James#).*

Dans le cas d'Arthur#, son émancipation vis-à-vis du groupe initial peut être lue comme déclenchée par son intégration dans le groupe des ESR en situation d'alphabétisation. Pour avoir intégré le centre pour suivre l'alphabétisation, il a été victime de vol dans le groupe et de moquerie. Ces situations vécues vont le motiver à se détacher progressivement du groupe. Dans l'entrevue qu'il nous avons extrait le passage ci-dessous pour illustrer cette émancipation d'un ancien réseau relation fait de dépendance.

Quand j'ai commencé à aller pour faire l'école en haut, Ils [parlant des ses amis] disent que est-ce qu'on n'est venu faire l'école ici et que le foyer t'apprend de choses et puis il enlève ton esprit de Mboko (pour dire ils t'endoctrinent et te déroutent). Ils volaient mes choses que je rapporte du centre comme le cahier et puis j'ai commencé à garder ça au magasin du foyer là-bas. [...] maintenant là, quand on se retrouve là pour les éviter quand ils taquent, [...], moi je leur raconte l'histoire de l'enfant tchadien et même l'histoire de Pick Pocket qui est entrain de fréquenter au nord en 3^e

en ce moment et même Wanted aussi. Ils ont tous fréquenté au centre et ils sont à l'école aujourd'hui. Je les [leur] répond même que c'est parce qu'ils ne sont jamais allés à l'école que eux ils dit [disent] ça (Arthur#).

- **De l' « exploitation égoïste » des rapports avec le centre d'accueil vers une relation de coopération**

Dans le cadre de cette étude les rapports avec les autres sujets en contexte de rue sont essentiellement orientés vers ceux que les ESR ont avec les centres d'accueil et de réinsertion des ESR. Ceux avec la police, les autres commerçants n'ont pas été pris en compte pour la raison qu'une concentration sur les images que les ESR ont au sujet des centres peuvent nous renseigner sur leur aide dans le processus de scolarisation chez les ESR en contexte de rue et hors des centres. Donc ici seront présentés seulement les rapports que les ESR ont avec le centre social Edimar.

À ce sujet, l'analyse des données révèle que les ESR de l'étude ont des rapports assez ambigus au début avec le centre en ce sens qu'ils ne voyaient au centre qu'un lieu où ils peuvent venir subvenir à des besoins liés à leur santé et à l'hygiène (se laver, laver leurs habits et quand ils souffrent). Ces relations essentiellement tournées vers les intérêts matérielles et sécuritaires en leur faveur se sont transformées au fil de leur expérience scolaire en relations de coopération et de partenariat en faveur de leur scolarisation.

La prise en compte des propos de nos sujets indiquent l'évolution de la nature de leurs rapports avec le centre.

J'ai connu le centre social Edimar quand j'allais seulement pour me laver à leur douche. Et puis un gars m'a dit qu'on parte là-bas aussi pour faire l'école comme il y a les cours là-bas. Après trois réunions, j'ai réussi à le rencontrer et je lui ai dit que je voulais vraiment fréquenter, puis il m'a dit que je dois lui montrer que je veux faire l'école d'abord. [...]. C'est grâce à tout ce que le centre fait pour m'aider que je pars à l'école. (Michael#)

Dans le cas de James#, on peut lire cet extrait pour mieux le comprendre dans son rapport au centre social Edimar.

[...] j'ai commencé à venir au centre ici là pour me laver, et suivre ce qu'ils disent ici sur les Mbokos. Comme j'étais toujours seul dans mon coin, le blanc a vu que je n'étais pas comme les autres Mbokos, il m'a demandé que quel mon histoire, je lui raconté et il m'a demandé de venir souvent ici et de parler aux messieurs pour qu'ils m'aident. C'est comme ça que j'ai commencé à fréquenter le centre. [...] Quand le centre a accepté de m'aider à payer mes études, j'ai dit : « Moi j'apprends d'abord pour moi-

même, pour réussir et pour ne pas aussi décevoir le centre parce que c'est cher ce qu'il paie sur nous là-bas ». (James#)

Les conditions sociales des ESR sont marquées par des relations instrumentalisées en faveur de la résolution des difficultés immédiates auxquelles ils sont confrontés dans la rue. Ces relations rendent les ESR dépendants des autres amis pour manger et être en sécurité au début de leur vie dans la rue. Ensuite de cette dépendance les ESR cherchent à s'en démarquer quand ils se créent des rapports à d'autres réseaux de relations sociales en contexte de rue. Toutefois, les relations que les ESR entretiennent en contexte de rue se dévoilent dans leurs sens caché comme étant essentiellement guidés par les intérêts.

Ces relations apparaissent donc comme des « relations sociales efficaces » au sens de Pichon (2007), dans la mesure où c'est au tour d'elles que les ESR articulent les ressorts de productions des conditions matérielles de survie dans la rue et de projection au plan scolaire. Les expressions « *j'ai commencé à venir au centre ici là pour me laver* », « *La deuxième année j'ai connu le centre social Edimar quand j'allais seulement pour me laver à leur douche* », indiquent que les ESR capitalisent les rapports de rue pour diverses intérêts liées aux conditions de vie. Mais aussi, ils se servent de ces rapports sociaux pour se repositionner au plan scolaire « *C'est grâce à tout ce que le centre fait pour m'aider que je pars à l'école* », « *J'ai d'abord dit au centre que je voulais apprendre et j'ai commencé par chercher à bien me comporter pour qu'il m'aide* ». Les ESR apparaissent donc comme des acteurs, tacticiens et stratèges à la fois.

4.2.1.2.3. Des conditions émotionnelles partagés entre rejet et acceptation de l'identité d'ESR

Les données recueillies auprès des ESR au sujet des conditions émotionnelles dans lesquelles ils vivent dans la rue, montrent qu'au-delà de la précarité des conditions matérielles de vie à laquelle sont confrontés les sujets de cette étude, ces derniers ont intériorisé une image ambiguë de leur situation de rue. Cette image est perçue comme étant à la fois négative, rejetée, parce que non voulue au départ, et acceptée, en ce sens qu'elle autorise l'espoir, l'illusion d'une alternative à cette identité.

- **Une identité d'ESR rejetée au départ**

Les ESR de cette étude ont tous marqué leur propos par une sorte de rejet, du refus de leur identité d'enfant en situation de rue. Ils affirment ne pas avoir choisi d'être ESR et qu'ils

subissent les tristes circonstances de la vie. Pour mieux cerner le sens de rejet, il importe de recourir aux propos de ces ESR.

Comment je me suis retrouvé dans la rue ? Je suis sortie dans la rue parce que je n'ai pas eu le choix. [...] On ne choisit pas de devenir nanga Mbokos, c'est la vie qui ne m'a pas donné la chance seulement. [...] (James#)

C'est seulement dieu qui a voulu que je sois un mboko, mon frère et moi on n'est rien dans toute la malchance là. [...] Je vais faire comment, sans la rue là, maintenant je ne sais pas. (Michael#)

Aucun Mbokos ne sort comme ça de chez lui si il n'y a pas de problème, [...] surtout enfants comme nous ci. [...] Quand ça ne vas pas on fait comment, n'est ce pas que c'est mieux de partir et de ne plus souffrir. (Arthur#)

Dans l'analyse de ces illustrations, on peut constater l'existence d'une forme de rejet de cette situation de rue et de l'identité qu'elle colle au sujet dans la mesure où les ESR considèrent qu'ils n'y sont que par les conséquences des circonstances non souhaitées. Cette même situation offre aussi de voir une tendance à s'autoriser une forme d'espoir ou d'une illusion d'alternative à cette identité de rue. Cela se perçoit dans certaines expressions comme «*Quand ça ne vas pas on fait comment, n'est ce pas que c'est mieux de partir et de ne plus souffrir.*» (Arthur#). Mais cet espoir est traduit plus explicitement dans le discours des ESR quand on cherche à illustrer leur émotion en rapport avec l'idée d'une alternative qu'il souhaite à leur vie et comment ils pensent pour la réaliser.

- **Accepter l'identité d'ESR au fil du temps et s'autoriser un espoir d'alternative**

Les ESR rencontrés ont révélé, à travers leur propos, une forme d'acceptation temporaire de l'identité d'enfant en situation de rue. Ils affirment ne pas avoir choisi d'être ESR certes, mais dans leur discours apparaît une volonté manifeste de finir par sortir de cette situation. Cette volonté se révèle comme l'intériorisation d'un espoir, d'une alternative à la rue. Les diverses entreprises en faveur de la scolarisation et l'alphabétisation indiquent dans une certaine mesure cette intériorisation de la nécessité de vivre en ESR avant de quitter cette identité.

Pour mieux cerner le sens de cette émotion présente chez ces ESR, nous recourons à leurs propos.

[...] Et je ne suis pas aujourd'hui mort. Je suis un nagna, mais je ne vais pas finir dans la rue, dieu nous voie nous tous. [...] Si le Mboko veut arrêter le Mboko c'est possible, mais c'est chacun selon son plan. Moi c'est dans le

Mboko là que j'ai réussi à faire la moto. [...] Si l'école là marche c'est bien pour moi je vais même chercher le travail si non je fais ma moto. (James# #)

C'est sûr que je veux quitter la vie de la rue. Personne ne te considère si tu lui dis que tu es nanga Mbokos. Je fais seulement avec ce que je fais depuis que je suis sorti dans la rue et maintenant que je suis entrain de fréquenter, [...] Quand j'aurai mon bac, il faut que je me cherche un travail avec l'aide du centre bien sûr et puis mettre mon frère et moi à l'aise dans la vie. (Michael#)

Au travers des discours des ESR, il apparaît que vivre dans la rue contraint à reconnaître les conditions précaires de vie, traduites par une existence matérielle de survie, une certaine condition sociale, marquée par des relations de rupture avec les familles, et par des relations sociales efficaces, elles-mêmes faite d'une dépendance vis-à-vis du premier réseau d'amis ainsi qu'une émancipation vis-à-vis de ce réseau initial de relation de dépendance au pairs. Dans ces conditions de vie dans la rue, les ESR présente une ambiguïté quand à la nature de leur émotionnel au sujet de leur situation et de leur identité. Celle-ci se manifeste par un certain rejet de la situation de rue mais aussi par une forme d'acceptation de cette identité d'ESR au fin de s'autoriser une alternative à la rue grâce à la maîtrise des ressorts de production de condition de survie.

L'intériorisation de l'idée d'une alternative au contexte de la rue, existe chez les sujets rencontrés et apparaît les conduire à une appropriation de l'espace rue comme un creuset de ressources qu'ils peuvent capitaliser pour se projeter sur un plan scolaire au travers le processus de scolarisation et d'alphabétisation. Ce processus de scolarisation naît à la faveur des relations des ESR au centre Edimar, évoque les marges de manœuvres que les ESR exploitent dans la rue. Le sens que les ESR attribuent à leurs actions en contexte de rue s'est révélé liées à l'interprétation qu'ils font de leur présence dans la rue, de leurs modes et conditions de vie, mais aussi de leur héritage scolaire.

4.2.2. Expérience scolaire des ESR en contexte de rue

S'agissant de l'expérience scolaire des ESR en contexte de rue, les données recueillies auprès des sujets de cette étude indiquent l'existence des ESR inscrits dans une trajectoire de scolarisation d'une part et d'alphabétisation d'autre part. Les deux formes de scolarisation auxquelles appartiennent les ESR participent de leur expérience scolaire en situation de rue. Dans ce sens, l'analyse faite des données montre que les 3 sujets de cette étude ont déjà fait au moins deux ans d'alphabétisation ou de scolarisation alors qu'ils sont tous en situation de rue et ne sont pas hébergés par un quelconque centre d'accueil. Un des trois sujets est en

cours d'alphabétisation depuis deux ans et les deux sont en cours de scolarisation formelle depuis 3 ans chacun.

4.2.2.1. L'ESR en cours d'alphabétisation dans les centres

En ce qui concerne l'ESR en cours de scolarisation dans le cadre de cette étude, les données révèlent qu'il s'agit d'Arthur#. Il est inscrit aux cours d'alphabétisation dans le centre Edimar. « *C'est depuis 2013 mais, je venais je partais comme ça je n'étais pas sur place. Mais quand le gars tchadien là a eu son CEP vraiment ça m'encouragé. Donc depuis deux ans là je suis là* » (Arthur#). Bien que le début de cette expérience ait commencé en 2013 et fut marqué par de nombreux arrêts attribués à l'instabilité résidentielle et celle de ses activités dans la rue, son alphabétisation dans ce centre fait déjà deux ans être interrompue. Au sujet de cette expérience, il raconte,

Je viens ici là depuis 2013. Je jouais un peu au début [...] je fréquentais un peu et je partais, je venais me laver, laver mes habits et puis je restais même pour une semaine de cours et je repartais encore. [...] Non, maintenant je viens tous les jours, vous-mêmes vous avez vu que depuis que vous venez je suis toujours là non (Arthur#).

L'observation que nous avons faite sur le terrain a corroboré cette expérience scolaire chez Arthur#, parce qu'au cours de notre séjour d'observation directe nous assisté aux enseignements qu'il suivait. Il est au CM2 et partage ce niveau avec un autre apprenant, qui lui n'est pas un Mboko.

4.2.2.2. Les ESR en cours de scolarisation dans les lycées

Parmi les ESR de cette étude, deux vivent une expérience scolaire dans l'enseignement secondaire en dépit de la situation de rue dans laquelle ils se trouvent. Les données de l'étude mettent en exergue l'existence d'une expérience scolaire en contexte de rue d'une durée de 3 ans chez les deux sujets. Le premier, James#, a fait le parcours allant de la classe de 5^e, 4^e et 3^e, pendant que l'autre, Michael#, a fait les classes de 3^e, 2^{nde} et 1^{ere}.

Dans le cas de James# qui est aujourd'hui inscrit en 3^e au collège de la gaité, les données indiquent qu'il est arrivé dans la rue après avoir fait l'expérience de la classe de 5^e. En contexte de rue, il a refait la classe de 5^e et a continué avec sa scolarisation jusqu'en 3^e au moment de l'enquête. Dans ces propos on retrouve cette illustration de son expérience scolaire en ces termes,

Depuis que je viens au centre, j'ai recommencé avec l'école pendant les vacances, Pat m'a aidé pour revenir aux choses que j'avais abandonnée en 5^e, on a travaillé pendant 4 mois et le centre a accepté de payer m'a scolarité. Le centre m'a inscrit au collège de la gaité. On est deux avec l'autre que je vous ai dit là. Lui fait maintenant 1^{ère} et moi je suis en 3^e. Je suis là-bas depuis la 5^e et lui depuis la 3^e (James#).

Dans le cas de Michael#, son expérience scolaire en contexte de rue a commencé en classe de 3^e et se poursuit aujourd'hui en classe de 1^{er}. À son arrivée dans la rue, il avait déjà fait la 3^e mais pour continuer ses études, il a fait 6 mois de cours de remise à niveau avant de reprendre à nouveau les apprentissages de la classe de 3^e au collège de la gaité. Cette expérience continue au moment de l'enquête. Les données des deux entrevues que nous avons eues avec lui nous permettent de mettre en évidence l'idée de son expérience scolaire en contexte de rue.

J'ai commencé à faire le cours de révisions pendant même 6 mois. [...] Je venais faire les répétitions [cours de remise à niveau] vers les 14h là quand les autres font aussi cours. C'est après ça que, le blanc que vous [pour parler de moi, l'enquêteur] avez vu là, m'a inscrit au collège de la gaité en classe de 3^e. [...] J'ai eu mon BEPC et je voulu continuer et le blanc a dit que je pouvais. [...] J'ai fini la seconde et je suis aujourd'hui en première et je vais composer le Probatoire. (Michael#)

4.2.3. Les mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les répondants

L'analyse des données par rapport aux mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les ESR, fait émerger l'idée que la scolarisation chez les ESR donne lieu à la mise en œuvre d'un certain nombre de mécanismes, faits de tactiques et de stratégies, qui concernent la mise en situation de scolarisation et la gestion du processus de scolarisation. Pour parvenir à l'expérience scolaire tout en étant en situation de rue, les ESR ont articulés à la fois tactiques et stratégies pour réussir à se retrouver dans un projet de mise en situation de scolarisation d'abord et pour conduire cette scolarité ensuite.

4.2.3.1. Les tactiques de déclenchement de la situation de mise en scolarisation

Le processus de scolarisation des ESR est fait, chez les sujets de cette étude, de mise en œuvre de tactiques pour déclencher, d'abord, des circonstances qui les propulsent dans un cadre de mise en situation de scolarisation. Les résultats des analyses faites autour des données récoltées sur le terrain montrent que les sujets de l'étude ont utilisé différentes tactiques pour qu'ils soient admis à l'observation en tant que ESR sollicitant la scolarisation

ou l'alphabétisation. Ces tactiques, articulées autour des comportements de rapprochement des ESR au centre social Edimar, sont de trois sortes. Elles ont consisté à « rester calme lors des réunions au centre afin de susciter l'intérêt des éducateurs et responsables », à « se renseigner hors du centre et chercher à rencontrer le blanc, le responsable du centre pour le supplier au sujet d'un intérêt ressenti pour l'école » ou alors « à venir simplement s'enregistrer et commencer à assister au cours d'alphabétisation afin de gagner les frais de taxi pour un retour à la maison ».

- **Rester calme lors des réunions au centre afin de susciter l'intérêt des éducateurs et responsables**

La mise en place d'une situation de scolarisation a donné lieu, chez l'un des répondants de cette étude, à la mise en œuvre d'une tactique qui a consisté, pour James#, à adopter une attitude, contraire à celles des autres ESR pour attirer l'attention du responsable du centre afin de susciter chez ce dernier un intérêt pour l'ESR qui met en place la tactique. Pour cet ESR la mise en situation de scolarisation a été déclenchée par une tactique de gestion de ses attitudes et comportements en contexte de groupe. Effet, le fait de paraître différents des autres ESR, souvent désordonnés, bruyants et ivres lors des réunions et causeries éducatives, a favorisé sa mise en place de son projet de scolarisation. Le fait, pour James#, de rester calme lors des réunions au centre, a attiré l'attention du responsable qui a cherché à se rapprocher de l'ESR, du « sujet tacticien », afin de savoir pourquoi cet ESR était si différent des autres. Le coup, la tactique de James#, teint de l'incertitude au début, en raison de ce que l'ESR ne sait pas si son comportement va marquer le blanc ou pas, a porté des résultats dans les circonstances où l'ESR l'a déployé.

Dans son propos, on peut extraire cette illustration

J'étais toujours seul dans mon coin pendant les réunions de midi là, le blanc a vu que je [ne] faisais pas de bruits, que je [n]'étais pas comme les autres Mbokos, [...] il m'a demandé que quelle est mon histoire, pourquoi je suis toujours comme ça à coté du poteau ci, je lui raconté et il m'a demandé de venir souvent ici et de parler aux messieurs pour qu'ils m'aident. [...] Pat [un enseignant des lycées, éducateur au centre] m'a aidé pour revenir aux choses que j'avais abandonnée en 5^e, on a travaillé pendant 4 mois avant que le centre a accepté de m'inscrire au collège de la gaité. (James#)

- **Se renseigner hors du centre et chercher à rencontrer le blanc, le responsable du centre pour le supplier au sujet d'un intérêt ressenti pour l'école**

Dans le cadre de cette étude, les données ont également permis de mettre en évidence une autre tactique utilisée par l'un des sujets. Dans le cas Michael#, la mise en situation de scolarisation a été déclenchée à la suite d'une rencontre avec le responsable du centre Edimar. Cette rencontre se révèle être l'issue de la mise en place d'un réseau de tactiques ayant concouru à la dite rencontre.

En effet, dans ce cas spécifique, avant de rencontrer le blanc, le sujet Michael# a d'abord été renseigné par un autre ESR sur l'existence d'une école au centre, est ensuite venu vérifier l'effectivité du renseignement comme l'indique cet extrait : « *La deuxième année j'ai connu le centre social Edimar quand j'allais seulement pour me laver à leur douche. Et puis un gars m'a dit qu'on partait là-bas aussi pour faire l'école comme il y a les cours là-bas* » (Michael#). L'accès à ce renseignement a entraîné chez le sujet un souci de vérification de la qualité de l'information. Cette vérification a conduit à un sentiment de rejet de l'idée de la scolarisation quand il découvre que le centre abrite plutôt un centre d'alphabétisation : « *Quand on est parti là-bas et que j'ai vu l'école là, [...] j'ai [lui ai] dit que c'est pour les enfants, moi je connais [sais] déjà lire et écrire, je n'ai pas besoin de ça* » (Michael#).

Cette sorte de frustration née chez le sujet, à la suite de la découverte que l'école du centre social ne n'accueille que les ESR à alphabétiser, va être apaisée par des renseignements complémentaires reçus de la possibilité de scolarisation au secondaire par le truchement du centre, « *Et puis il m'a dit que on peut même me payer le lycée si je voulais, il faut que je parle au blanc il m'a dit. C'est là que j'ai encore aussi accepté et on est reparti* » (Michael#).

C'est autour de ces renseignements préalables, que la tactique de Michael# a été articulée. Elle a consisté à rencontrer le blanc, le responsable du centre pour lui soumettre sa situation. C'est ce que traduit cet extrait de l'entretien avec lui : « *J'ai d'abord assisté à la réunion de midi et j'ai attendu le blanc là et je ne l'ai pas vu. Après trois réunions, j'ai réussi à le rencontrer et je lui ai dit que je voulais vraiment fréquenter* » (Michael#). Cette tactique, ce coup joué par le répondant se trouve ainsi engagé dans un contexte où sa justesse et sa validité dépendent de la réaction du blanc qui, dans ces circonstances détient la maîtrise sur les règles du succès de cette tactique et celles sur son échec. Dans ce sens, l'action ou le coup joué par le blanc entraîne une nouvelle tactique. Chez Michael# cela a consisté en ceci :

Il [parlant du responsable, le blanc] m'a dit que je dois lui montrer que je veux faire l'école d'abord. Il m'a demandé de venir d'abord aux répétitions

et on verra si j'ai le niveau. C'est comme ça que j'ai commencé à faire le cours de révision [remise à niveau] pendant même 6 mois. J'arrêtais le travail pendant les heures là et je venais (Michael#).

C'est donc à l'issue de cette réaction en faveur de l'intérêt de Michael# que son projet visant à être situation de scolarisation a pu être déclenchée après 6 mois de remise à niveau. Cela est illustré par cet extrait « *C'est après ça que le blanc que vous [pour parler de moi, l'enquêteur] avez vu là, m'a inscrit au collège de la gaité en classe de 3^e* » (Michael#).

- **Venir simplement s'enregistrer et commencer à assister au cours d'alphabétisation afin de gagner les frais de taxi pour un retour à la maison**

Dans le cas d'Arthur#, la tactique mise en œuvre pour déclencher une mise en situation d'alphabétisation a été différente des autres sujets de l'étude. Pour lui, la tactique a consisté à venir au centre par une simple découverte du lieu, s'enregistrer pour avoir accès à la douche avant de commencer à assister au cours d'alphabétisation moyennant quelques frais de taxi pour un retour à la maison. Les données par rapport à ce répondant font émerger l'idée selon laquelle, l'alphabétisation est ouverte à tous les enfants qui viennent au centre. Tout le matériel scolaire de l'apprenant étant déjà fourni par le centre. Ce qui sous-entend que la tactique que l'ESR met en œuvre ne tient pas tant à venir suivre les cours mais aussi à recevoir les petites primes souvent donnés à ceux qui habitent loin du centre pour qu'ils puissent rentrer en taxi.

Le passage ci-dessous illustrant cette idée, est extrait de l'entrevue avec Arthur#

Quand j'ai découvert le centre et l'école ici là, c'est quand je suis venu à la gare. J'étais sale, j'ai demandé si il y a un marigot où on se lave, on m'a dit que il faut que j'entre me laver au foyer ici [...] C'est comme ça que je suis entré, [...] Après on m'a parlé et on m'a montré l'école en haut ici et que je pouvais venir ici si je vais fréquenter. [...] C'est comme ça que j'ai commencé à fréquenter ici la, il me donnait l'argent de taxi à la fin pour que je rentre aussi. [...] Non, je marchais à pieds, l'argent là je profitais pour manger des fois avec ça. [...] Ce n'est pas tout le temps qu'on donne même ça.

4.2.3.2. Stratégies de gestion d'un double rapport à l'école et à la rue

Une fois que le processus de scolarisation est mise en œuvre, les tactiques utilisées pour le déclenchement de la mise en situation de scolarisation cèdent la place à des tactiques et stratégies pour la gestion de deux contextes de vie : le contexte de l'école et celle de la rue.

4.2.3.2.1. Les tactiques et stratégies de gestion des activités du contexte scolaire chez les ESR

Les données récoltées au sujet des mécanismes mis en œuvre pour conduire leur scolarité révèlent que les répondants de cette étude mobilisent à la fois des tactiques pour gérer en contexte scolaires le temps scolaire, les apprentissages et les rapports en contexte de classe.

- **Les stratégies de gestion du temps scolaire**

Dans la gestion des activités liées contexte scolaire, la prise en compte du temps scolaire, c'est-à-dire du régime sous lequel fonctionne l'école se révèle stratégique chez les ESR rencontrés. Les données recueillies indiquent que lorsque les ESR sont dans la situation de commencer leur scolarité, c'est-à-dire que leur projet de scolarisation est accepté, la première stratégie qu'ils mettent en place se rapporte au régime sous lequel ils vont fréquenter. Dans ce cas, les ESR se trouvent dans un contexte où ils doivent décider, faire un choix entre être inscrit dans une école fonctionnant à plein temps, c'est-à-dire toute la journée ou une école du soir.

Choisir l'option des cours du soir

Les résultats par rapport à cette décision indiquent que les ESR rencontrés sont inscrits dans les cours du soir.

Dans les cas de James# et Michael#, qui fréquentent au collège de la gaité, la stratégie a été de choisir les cours du soir, de 16h à 21h, pour avoir le temps de travailler en journée afin de pouvoir subvenir aux besoins urgents de survie en contexte de rue (trouver à manger). Dans les entretiens que nous avons eus avec eux, les extraits ci-dessous peuvent illustrer leurs stratégies.

[...] j'ai commencé à aller à l'école seulement le soir, ensuite j'ai trouvé un vrai travail [conduire la mototaxi] en journée. Comme ça je travaille, je trouve de quoi manger et partir à l'école. [...] Donc, depuis là Je pars à l'école tout le temps, je ne manque pas et pour cela, je dois arrêter de faire la moto quand l'heure de l'école arrive. (James#).

C'est après ça que le blanc que vous [pour parler de moi, l'enquêteur] avez vu là, m'a inscrit au collège de la gaité en classe de 3^e. Je faisais le cours du soir donc puisque il fallait que je travaille la journée et je parte à l'école le soir. (Michael#)

Choisir de s'adapter aux heures normales des cours d'alphabétisation

Si la gestion de la scolarité par les deux ESR de l'enseignement secondaire a commencé par l'option pour un cours du soir compte tenu de leur travail, dans la rue, dans le cas d'Arthur#, qui suit plutôt les cours d'alphabétisation au centre, son choix était plus lié au fait que le centre d'alphabétisation ne fonctionne que dans l'après midi de 14h à 17h. Son travail n'était pas un facteur perturbateur de sa scolarisation, en ce sens qu'il travaillait pendant la nuit. Le passage ci-dessous est extrait de l'entrevue passée avec lui :

« [...] L'école au centre la c'est de 14h jusqu'à 17h de lundi à jeudi. Le vendredi là, on ferme un peu avant comme ils vont laver les salles et faire leurs réunions là. (Arthur#).

Quand il a abandonné le travail de la nuit, la stratégie a consisté, chez lui, à adapter ses activités avant et après les cours

« Je suis comme mon propre mère et père où je suis là. Si je ne travaille pas je ne vais pas manger, ça kam [traduit une exclamation en Fulfuldé, une langue nationale parlée au Cameroun] c'est sur. Et si je reste pour lire tout le temps je ne pourrais pas manger ça aussi. Comme ça je peux jongler je viens je révise même un peu avant le cours et après le cours je pars maintenant au Mfoundi travailler» (Arthur#).

• Les stratégies de gestion des apprentissages

Après analyse, les discours des ESR mettent aussi en exergue les mécanismes qu'ils utilisent pour gérer les apprentissages liés au contexte scolaire. Les résultats indiquent que dans la gestion de leurs apprentissages scolaires les ESR rencontrés mobilisent diverses stratégies pour apprendre leurs leçons et faire les devoirs. Pour apprendre leur leçon les ESR de cette étude ont recours à des groupes restreints d'études, à la révision individuelle, à des groupes répétitions ou au tutorat.

Recourir à un groupe d'étude

En ce qui concerne le recours à un groupe d'étude comme stratégie pour apprendre, les données recueillies indiquent que seul l'ESR Michael# l'a utilisée pour gérer ses révisions de cours. Cette stratégie est illustrée par ce propos extrait de l'entretien avec lui : *« Parmi mes camarades de la classe, il y a deux gars nordistes aussi que on discute parfois sur les cours. Quand je ne comprends pas bien je peux leurs poser les questions et on discute » (Michael#).* L'option pour cette stratégie, est en fait la réussite de la transformation progressive d'une tactique en une stratégie. Dans son cas, Michael# a insisté pour que ces deux camarades

trouvent le fait de discuter en groupe comme un moyen d'apprendre, « *Je venais avec même une heure d'avance avec des sujets pour qu'on discute, au début ils ne voulaient pas bien mais ensuite ça a marché un peu, un peu* »Michael#.

Recourir à des révisions individuelles

Le recours à la révision individuelle a été la stratégie utilisée par l'ESR Arthur# dans la gestion de ses apprentissages au centre d'alphabétisation. Dans son cas, cette stratégie a consisté à venir au centre dès 10h, se laver se reposer un peu et réviser avant que les cours d'alphabétisation ne commencent. Dans son propos, cet extrait illustre cette idée : « *Je viens ici là à 10h. Si je viens, je me lave et que je ne suis pas trop dans le sommeil, je réviser environ pour 30 à 45 minutes comme ça la, [...] mais si je viens et que le sommeil parfois me prend je ne peux pas réviser, je dors et j'attends le cours seulement* » (Arthur#).

À l'analyse des données, la révision que fait Arthur# joue deux rôles : elle sert de révision systématique ou fonctionnelle parce qu'elle se fait avant les cours, mais aussi elle est le seul moment de lecture que le sujet dispose dans le cadre de sa scolarisation. En effet, en parcourant tout le récit de l'ESR, on relève bien qu'il n'a pas d'autres occasions de lecture que celle-ci. En raison de ce qu'il laisse tous les manuels et cahiers d'études au magasin du centre pour éviter de les perdre ou qu'ils ne soient volés, il les met en sécurité au centre et vient apprendre avant les cours.

C'est ce que tente d'illustrer cet extrait de l'entretien avec lui,

Je ne peux pas rentrer avec mes cahiers pour lire à la maison, là où je reste là ça coule, je dors seulement sur un banc que j'ai pris au Campero quand je travaillais là-bas. [...] Et parfois, on peut même voler ça si je pars avec la nuit pour dormir avec [allusion faite aux nuits passées hors de son lieu de résidence]. Je garde ça là au magasin du centre et je peux venir seulement quand le centre ouvre à 10 h, je profite pour dormir et lire avant les cours (Arthur#).

Réviser avant le début des cours apparaît ainsi non pas comme une simple activation des apprentissages antérieurs, mais relève davantage d'une stratégie de gestion des apprentissages chez l'ESR Arthur#. Dans le cas des deux autres ESR, la révision individuelle participe des lectures individuelles après qu'un leur soit dispensé à l'école. C'est ce qui semble se dégager dans les propos de James# quand il évoque les lectures à la maison : « *Mes cochons [colocataires, deux-ex enfants de la rue qui sont devenus vendeurs ambulants] sont eux*

aussi dans leurs travaux [travaux] et je fais mes devoirs aux répétitions et parfois un peu de lecture dans notre chambre » (James#)

Recourir au système de tutorat

Les ESR rencontrés affirment également qu'ils ont eu recours au système de tutorat pour surmonter les difficultés d'apprentissages auxquelles ils sont souvent confrontés. Dans ce sens, cette stratégie a consisté à demander de l'aide à un des éducateurs du centre, à un colocataire ou tout simplement à un supérieur académique mboko.

Dans le cas de Michael#, le tutorat a été constitué avec son colocataire qui l'aident à faire ses devoirs et ses lectures le soir et pendant les weekends : l'extrait ci-dessous en donne une illustration.

Mon cochambrier [colocataire] est un étudiant, mais il ne part plus cette année à l'école, il a fini avec la licence et il prépare le concours seulement. Il travaille dans les sociétés de gardiennage DAK Security. Comme son travail c'est la journée, le soir on travaille ensemble surtout les weekends comme je ne pars pas à l'école là. Quand j'arrête le travail de brouette, le soir je me repose et il m'explique tout. On fait mes devoirs souvent. (Michael#.)

En ce concerne, James#, le tutorat est constitué avec un éducateur du centre notamment, Pat de qui il reçoit certains soutien dans la gestion de ses apprentissages. Il le fait remarquer dans son discours par cet extrait :

« Les autres grand là c'est quand ils m'aident parfois avec mes difficultés quand je ne comprends pas bien les choses quand je viens au centre le mercredi, je le vois. Et là c'est monsieur Pat ». (James#)

Dans le cas d'Arthur#, ce système de tutorat est irrégulier et quand il a lieu c'est avec Michael#, l'un des Mbokos qui est au lycée ou alors avec les éducateurs même du centre, c'est-à-dire ses enseignants. Dans ce second cas de figure il s'agit moins de tutorat que d'une forme de soutien scolaire (remédiation officieuse) donné par un enseignant à son élève. Le passage suivant illustre le tutorat qu'il bénéficie de ce supérieur académique mboko :

« Là-bas [au marché du Mfoundi, leur lieu commun de travail] même il y a un gars là qui est au lycée, il vient souvent quand il y a réunion au centre les mercredis là. On travaille parfois au Mfoundi au marché d'ananas là-bas. C'est lui qui m'aide un peu aussi là-bas [...] non il m'explique

seulement come je n'ai pas de cahiers avec moi là. C'est seulement un petit temps que ça prend » (Arthur#).

À ce tutorat irrégulier s'ajoute un autre tutorat, qui ressemble beaucoup plus à un soutien scolaire d'un enseignant à un élève en difficulté après les cours. Ce type de soutien est traduit dans les propos d'Arthur# par cet extrait :

« Je maîtrise un peu bien le français et les maths, mais l'histoire et la science là me menace beaucoup. Quand je lis ça et que je ne comprends pas là, ça ne m'aide pour que je continue à lire. Mais les autres cours là, quand je lis et je comprends, si ça me bloque je peux même demander à madame Marthe ou au grand pat pour que eux ils m'aident comme ça » (Arthur#).

Le recours à un groupe de répétition

Enfin l'une des stratégies utilisées par l'un des ESR pour gérer les apprentissages scolaires est le recours à un groupe de répétition. En effet, dans les données recueillies, on relève que l'ESR James#, est inscrit dans un groupe de répétition dans lequel il a l'occasion de demander du soutien au répétiteur afin que ce dernier revienne sur les apprentissages non assimilés par l'ESR. Dans ce sens, James# affirme y traiter ses devoirs et exercices de physiques, sciences et math. L'illustration ci-dessous tente de confirmer cette idée.

[...] comme je travaille la moto et qu'il faut que je paie la recette là je suis obligé de faire le cours du soir. [...] Je suis dans un groupe de répétitions tous les mercredis, vendredis et dimanches de 10h à 14h. [...] Là-bas on nous explique encore les choses que nous n'avons pas comprises à l'école. On paie 5000 le mois (James#)

Cette stratégie comble ainsi l'occasion de faire les devoirs, les exercices et constitue dès lors une sorte de moment d'apprentissage et de remédiation pour James#.

par rapport aux devoirs je fais certains à la maison quand je peux le soir, mais pour la plus part c'est quand on est dans le groupe de répétitions que on demande aux répétiteurs de nous aider avec les devoirs surtout les exercices de maths, physiques et sciences. (James#)

Cependant les activités liées au contexte scolaire contraignent les ESR à déployer aussi des mécanismes pour gérer les relations entretenus en contexte scolaire.

- **Les tactiques de gestion des rapports en contexte de classe**

Les relations qui se dressent entre les ESR et leurs camarades de classes d'une part et entre les ESR et leur enseignants d'autre part font partie de l'expérience scolaire des sujets de cette étude et peuvent dans une certaine mesure influencer leur scolarisation si elles ne sont pas prises en compte par les ESR. Au sujet des rapports à en contexte scolaire, les ESR rencontrés

ont affirmés développées de tactiques pour que les interactions avec les autres élèves d'une part et les enseignants d'autre part, ne remettent pas en cause leur identité et donc leur scolarisation.

S'isoler vis-à-vis de ses camarades en classe

Pour la gestion des relations avec les camarades, les sujets de cette étude ont adopté la tactique d'isolement. Elle a consisté pour les deux du collège à ne pas dévoiler leur identité de Mbokos à leurs camarades de classes, même les plus proches d'eux. Dans les deux extraits ci-dessous, nous retrouvons la teneur de cette tactique.

Personne ne va savoir que je suis un Mbokos. Je ne me montre pas comme ça à l'école, personne même les deux gars nordistes là. C'est pas bien que les gens sache que tu es Mbokos sinon, ils vont se moquer de moi et ça va me déranger, même toi d'ailleurs si on se moque de toi est ce que ça ne va te déranger ? Donc on ne connaît pas ce que je fais en dehors de l'école. Et je ne veux même pas que ça se sache à l'école là. (Michael#)

Je n'ai pas d'abord beaucoup de camarades avec qui je parle beaucoup, je suis dans mon coin et j'évite de trop parler. Je ne montre rien sur moi qui fait que je suis même mboko. (James#).

Dans les deux cas, on note bien que la pauvreté des interactions entre les sujets de l'étude et les autres élèves tient à la volonté de cacher leur identité de mboko. Cette réclusion constitue ainsi une sorte de mur de protection contre tout sentiment de vulnérabilité et de honte susceptibles de conduire à un décrochage scolaire. Cette tactique d'isolement offre ainsi aux sujets le moyen de passer pour des apprenants ordinaires au même titre que les autres élèves et constitue en même temps une base pour renforcer leur lien à l'expérience scolaire. Continuer à fréquenter contraint ainsi les ESR à ne pas dévoiler leur identité aux autres. Cette tactique d'isolement investit également les relations entre les ESR et les enseignants.

Entre éviter d'attirer l'attention des enseignants et répondre simplement aux questions posées

Pour ce qui des rapports des ESR avec leurs enseignants, les résultats de l'analyse indiquent que les ESR évitent d'attirer l'attention de leur enseignants pendant les cours. Rester inaperçu en classe et inconnu des enseignants apparaît pour James# les voies pour que les enseignants ne s'intéressent pas à lui. Dans le propos qu'il a tenus lors des entretiens nous avons repéré ces extraits afin d'illustrer ce rapport fait d'évitement : « j'évite même les enseignants, comme ça ils ne m'interrogent pas souvent » (James#).

Dans le cas de Michael#, le fait que son histoire ne soit pas connue des enseignants reste la solution à son problème d'identité négativement perçu. Pour lui temps que son histoire reste inconnu, il peut répondre en classe sans souci : « *comme aucun enseignant ne connaît mon histoire, je n'ai pas de problème avec eux. [...] Je réponds en cours sans problème et puis c'est fini* » (Michael#)

Dans cette gestion des activités liées au contexte scolaire, l'analyse révèle bien que les ESR mettent en œuvre des tactiques et stratégies pour que leur vie d'apprenants ne soit pas perturbée par leur vie dans la rue. Ils se déploient individuellement ou collectivement pour maintenir leur scolarité en état de marche. Se scolariser en étant un ESR révèle donc l'usage des tactiques et stratégies pour gérer les apprentissages, le temps scolaires et les rapports sociaux dans ce contexte. L'ESR y est donc un tacticien et un stratège selon les cas, et est appelé à réfléchir sur comment conduire chaque action dans son quotidien d'apprenant peu ordinaire.

4.2.3.2.2. Les stratégies de gestion des activités de la rue

Conduire une scolarité quand on est ESR contraint à gérer aussi les activités de la rue afin de limiter leur influence sur la vie scolaire. Cette gestion entraîne donc une mobilisation des tactiques et stratégies de la part des ESR. Dans ce sens, la gestion des activités en contexte de rue, les données récoltées au sujet des mécanismes mis en œuvre révèlent que les répondants de cette étude déploient à la fois des tactiques et des stratégies pour gérer les activités de survie, le temps de travail et les rapports avec les autres ESR.

- **Adapter les activités de survie dans la rue au rythme scolaire**

Survivre en contexte de rue est avant tout liée aux conditions matérielles d'existence. Dans la rue, les ESR pensent avant tout à ce qu'ils doivent faire pour subvenir aux besoins urgents tels manger et dormir. D'ordinaire, la satisfaction de ces besoins passe par l'exercice de diverses activités productrices de petits revenus (financiers ou en nature). C'est par ces activités qu'ils mènent à longueur de journées que les ESR parviennent à s'alimenter et à se trouver un abri. Cependant dans le cas d'ESR en cours de scolarisation, les activités de survie sont influencées par les activités de l'école ou d'alphabétisation. Mener les activités de la rue pour subvenir aux besoins immédiats astreints les ESR à mettre en œuvre des stratégies pour les adapter au rythme scolaire.

Dans le cas de cette étude, les ESR rencontrés affirment avoir choisi de mener une activité stable dont l'exercice peut subvenir directement aux besoins de nutrition avant le

départ pour l'école, au besoin de transport pour se rendre à l'école. Dans ce sens, il s'agit davantage pour ces élèves, ESR, de trouver dans la rue les moyens pour se nourrir, aller à l'école et revenir à la maison. De ce point de vue, seules les activités qui produisent directement de revenus financiers sont exercés par ces ESR. À l'analyse des données recueillies, il apparaît que les trois sujets de l'étude exercent dans la rue les activités suivantes : conducteur de mototaxi, pousseur de brouette et chargeur de camions.

Dans le cas de James# qui était tour à tour vendeur d'eau, plongeur dans un « tourne-dos » avant de se retrouver en situation de scolarisation, la stratégie adoptée a consisté à trouver par le biais d'un ami, une activité de mototaxi. Par cette activité il gagne d'argent pour se nourrir et aller à l'école aux heures de cours. Dans cet extrait, il raconte :

Depuis là, moi je ne fais pas les choses mauvaises là qu'on dit dans la rue. Je conduis ma moto et je pars à l'école le soir. [...] J'ai trouvé le travail de la moto là grâce à un ami qui fait aussi la moto ; comme ça je peux gagner un peu d'argent pour manger et, être sérieux, apporter ma part aussi [...] (James#).

Pour Michael#, la gestion de sa scolarité a entraîné une adaptation de l'activité de pousseur de brouette qu'il mène depuis son arrivée dans la rue à Yaoundé. La stratégie qu'il a déployée a consisté à ne plus travailler toute la journée comme par le passé et à s'inscrire dans une « tontine » pour faire des petites économies afin de subvenir aux besoins de survie et de l'école. Pour le travail, il a commencé par arrêter de travailler quand les heures de cours approchent ; tandis que pour la tontine, il a décidé de se joindre à un groupe de tontine de 2000 f par semaine. Ces deux mécanismes permettent ainsi à Michael#, d'une part de trouver du « cash » pour manger et payer son transport quand il fait la brouette et d'autre part, de faire des économies pour ses besoins les moins urgents à l'instar des manuels à acheter, se vêtir etc. dans les entrevues avec lui, nous avons extrait les passages ci-dessous pour illustrer notre analyse.

Au sujet de son travail à son arrivée dans la rue, on peut noter ceci : « *Quand je suis arrivé avec mon frère à Yaoundé, on avait déjà commencé le Mbokos. Moi j'ai continué avec ma brouette ici au Mfoundi* » (Michael#). Aujourd'hui, on note également ce qui suit : « *Je coch [pour dire je suis un colocataire] maintenant dans une chambre que je loue avec un ami, mais je vis avec la brouette là, c'est d'abord ça que je fais dans la rue* » (Michael#).

Cependant, lorsque nous l'interrogeons sur ce qu'il fait dans la rue sachant qu'il doit en même temps faire l'école, il répond « *Ce que je fais pour survivre c'est ma brouette là et je*

fais la tontine de semaine de 2000f. [...] Moi aussi je recommencé à aimer l'école et j'achetai même certains livres au poteau quand je travaille au Mfoundi » (Michael#). Quand nous insistons pour savoir qu'est ce qu'il fait pour que son travail ne gêne ses cours à l'école, il affirme « [...] Donc, quand l'heure de l'école approche, j'arrête le travail, je pars à la maison ou au centre me laver et puis je prends ma tenue et je pars à l'école » (Michael#).

Dans le cas d'Arthur#, la gestion de sa scolarité a entraîné une modification circonstancielle de ses activités dans la rue. En effet, compte tenu des cours d'alphabétisation qui se déroule de 14h à 17h, Arthur# a choisi de travailler dans la soirée au marché du Mfoundi où, en compagnie d'autres Mbokos, ils déchargent les camions. Cette activité est celle qu'il mène de manière stable et gagne ainsi de quoi manger la nuit et même en journée quand il vient au centre. Son propos dans ces extraits illustre opportunément comment il se prend pour adapter ses activités de rue.

Au sujet de son travail avant de faire l'école, il répond « *Mon parton de campero ne payait pas bien, je travaillais [pourtant] bien avec lui ; après il a commencé à changer de face avec moi. Il ne me donnait plus tout mon argent de travail et après comme ça, j'ai arrêté de travaillé.* » (Arthur#).

Quand il est interrogé à propos de ce qu'il fait maintenant, sa réponse est « *Maintenant là, je travaille au Mfoundi après le cours et même toute la nuit souvent. On décharge les camions qui viennent* » (Arthur#). Lorsque nous lui posons la question de savoir si c'est seulement ça qu'il fait, il répond, « *Je fais aussi un peu tout ce que je peux pour avoir un peu d'argent* » (Arthur#). Au sujet de savoir pourquoi, travaille-t-il seulement la nuit, et n'a-t-il jamais manqué l'école pour travailler, sa réponse est la suivante : « *c'est parce que je veux fréquenter que j'ai abandonné de travailler à partir de 10h la jusqu'a 18h. [...] Parfois je peux manquer quand c'est vraiment dure, je travaille et je manque l'école* » (Arthur#).

- **Adapter le temps de travail dans la rue en fonction des heures de cours**

La scolarisation en contexte de rue oblige les ESR à mettre en œuvre des stratégies pour adapter le temps des activités menées dans la rue pour que ces dernières ne constituent pas un obstacle à l'expérience scolaire. Les données recueillies après des sujets de cette étude indiquent que les ESR rencontrés ont un temps de travail dans la rue qui tient compte des heures des cours au collège ou au centre d'alphabétisation.

Dans les cas de Michael# et James# le temps qu'ils mettent à travailler dans la rue n'intègrent pas les heures de leurs cours au collège. En effet les deux ESR travaillent en journée puis arrêtent les activités à l'approche des heures de cours. Les propos ci-dessous illustrent cette pratique.

[Au début], *Je venais faire les répétitions [cours de remise à niveau] vers les 14h là quand les autres font aussi cours. J'arrêtais le travail pendant les heures là et je venais me laver et on répétait avec les éducateurs.*

[Maintenant, depuis que je fréquente], *Donc, [...] quand l'heure de l'école approche, j'arrête le travail, je pars à la maison ou au centre me laver et puis je prends ma tenue et je pars à l'école (Michael#).*

Pour James# cela est traduite par cette affirmation « *depuis là Je pars à l'école tout le temps, je ne manque pas et pour cela, je dois arrêter de faire la moto quand l'heure de l'école arrive* » (James#).

Dans le cas d'Arthur#, sa stratégie a consisté à choisir une activité qui a lieu après les heures des cours d'alphabétisation. Par cette option il s'arrange à participer normalement aux cours et à travailler pendant la soirée et la nuit comme il l'indique à travers ce passage : « *Maintenant là, je travaille au Mfoundi après le cours et même toute la nuit souvent. On décharge les camions qui viennent* » (Arthur#). Dans son cas, Arthur# dispose régulièrement de toute la moitié de la journée pour faire d'autres activités, mais il consacre ce temps souvent à se laver, à se reposer, et à réviser un peu au centre, ou alors à vaquer à faire ce qu'il nomme « *Je fais aussi un peu tout ce que je peux pour avoir un peu d'argent* » (Arthur#).

- **S'émanciper des rapports avec les autres ESR non scolarisés pour mieux conduire son expérience scolaire**

Vivre l'expérience scolaire en contexte de rue alors qu'on est un ESR engage une gestion stratégique des rapports sociaux avec les pairs ESR dans la rue. Dans la cadre de cette étude, l'analyse des données collectées indiquent que les ESR rencontrés ont adoptés des stratégies d'émancipation vis-à-vis des relations sociales avec les autres ESR non scolarisés et qui sont restés dans la rue.

Dans les 3 cas à l'étude, il apparaît à l'issue des résultats de l'analyse des données que les ESR rencontrés ont une tendance à l'émancipation vis-à-vis des relations avec leurs pairs qui sont restés non scolarisés dans la rue. Les contacts des sujets de cette étude avec ces ESR

sont moins habituels comme par le passé en raison de ce qu'ils ont des perceptions divergentes au sujet de l'institution scolaire et de l'expérience scolaire des sujets de l'étude. En effet, qu'il s'agisse de James#, Michael# ou Arthur#, les données révèlent que leur tendance à se démarquer des rapports qu'ils avaient avec les ESR de la rue semble bien manifeste à travers leurs discours.

Les extraits ci-dessous illustrent bien leur pensée.

Ils [parlant des enfants de la rue même de son ancien groupe] ne sont pas trop au courant de mes choses puisque on n'a trop le (de) contact. Ils ne me voient pas puisque quand je travaille la moto. [...] je ne reste pas sur place et quand je pars à l'école et quand je rentre, je ne passe pas avec ma tenue ici là. [...] J'ai pris mes distances avec certains. [...] Non je peux rire avec eux, mais faire les affaires comme avant là c'est fini. (James#)

Quand je ne partais pas à l'école on était bien, mais quand de temps en temps je disparaissais pour l'école, ils n'apprécient pas que quand je reviens je reprenne mes clients ou mes secteurs. [...] Les autres là on n'a plus les mêmes relations comme avant, ils sont devenus distants et je gère ça aussi comme ça donc mes amis de début là, il n'y a plus trop. [...] (Michael#)

J'ai commencé à garder ça au magasin du foyer là-bas. Maintenant là, quand on se retrouve là pour les éviter quand ils taquinent, moi je leur raconte l'histoire de l'enfant tchadien et même l'histoire de Pick Pocket qui est entrain de fréquenter au nord en 3^e en ce moment et même Wanted aussi. Je les [leur] réponds même que c'est parce qu'ils ne sont jamais allés à l'école que eux ils dit [disent] ça (Arthur#).

4.2.4. Se représenter les appuis et ressources liés à la rue, à l'école, aux institutions d'accueil et de réinsertion des ESR dans le processus de sa scolarisation

L'analyse des données révèle que les ESR en cours de scolarisation ont des représentations qu'ils associent à leur expérience de scolaire en contexte de rue. Ces représentations qui concernent leur rapport à la rue, à l'école et au centre d'accueil et de réinsertion sociale des ESR sont apparues comme ayant une signification dans la gestion de leur scolarisation. Pour les ESR de cette étude, les images qu'ils associent à la rue interviennent dans leur scolarité grâce aux ressources que leur offre la vie de rue. Les représentations qu'ils se font des appuis reçus du centre social Edimar participent également à favoriser la continuation de leur expérience scolaire. De même, le sens que les ESR attribuent à leur expérience scolaire en contexte de rue est aussi tributaire des représentations qu'ils se font de l'école. L'expérience scolaire de ces ESR apparaît comme associée à la signification

que ces ESR ont de l'expérience de la rue, des appuis du centre Edimar et de leur projection dans une vie hors de la rue.

4.2.4.1. Se représenter la vie de rue par ses ressources pour justifier une exploitation de la rue en faveur de l'expérience scolaire

Les ESR de cette étude associent à la vie de rue des images qui font de la rue un espace significatif dans la conduite de leur expérience scolaire. Les données recueillies au sujet de la représentation que les ESR rencontrés se font de l'espace rue nous indiquent qu'au-delà d'une vie de rue difficile, la rue est pour eux un lieu où ils trouvent de quoi se nourrir et trouver les moyens pour supporter l'expérience de l'école.

En témoignent ces extraits d'entretiens avec les sujets de l'étude :

La vie dans la rue ? Quand vous [parlant de nous] voyez vous –même comment les Mbokos sont est-ce que c'est facile ? Non la vie de Mbokos est dure et il faut se battre chaque jour contre la faim et les dangers [...] Ce n'est pas facile pour vivre dans la rue ça je vous le jure [...] S'il y a des gens qui te suivent comme le centre là tu peux te dire que dieu merci. Le travail que je fais là c'est pour me nourrir et faire les choses de l'école. Si je ne faisais pas l'école, ma tontine là c'est pour le petit commerce. (Michael#).

La vie de Mbokos n'est pas bien, mais quand tu n'as rien d'autres tu fais comment. [...] Il y a quand même de quoi trouver pour se nourrir, tu peux travailler et même économiser un peu un peu pour faire ton petit commerce si tu veux. Chacun sait ce qu'il veut grand, donc la vie de Mboko peut aider comme ça peut être dangereux. [...] moi par exemple c'est dans la rue que j'ai rencontré les gens qui m'ont dit que le centre là aide les Mbokos, j'ai même eu des amis que grâce à eux je fais la moto aujourd'hui. [...] Si on sait éviter les mauvaises compagnies même, on peut faire ses petites affaires (James#).

De ce qui suit, la rue se révèle dans les représentations des ESR comme un espace qui soutient leur expérience scolaire. L'intériorisation de l'image d'une rue capable d'offrir de possibilité rend l'expérience de la rue significative dans la scolarisation des ESR de cette étude. Cette signification autorise ainsi les sujets de cette étude à être des acteurs qui objectivent l'image associée à la rue dans leur processus de scolarisation à travers la mise en œuvre des tactiques et stratégies en faveur de cette scolarisation.

4.2.4.2. Tenir compte des appuis reçues des centres d'accueil des ESR comme favorables à l'expérience scolaire en contexte de rue

Dans les récits des ESR de cette étude, nous relevons que les représentations que ces sujets ont du centre Edimar est nettement passée de l'espace de repos, et d'exploitation égoïste, à un appui stratégique dans leur scolarisation. Pour ces ESR, le centre Edimar est apparu au fil de leur expérience comme un partenaire clé de leur expérience scolaire en contexte de rue. Aussi, dans les images mentales que les ESR associent à ce centre social, il apparaît que sans les appuis de ce partenaire, leur scolarisation, de leur avis, ne saurait être effective. Les extraits ci-dessous tentent de donner une illustration de cette représentation chez les ESR.

C'est grâce à tout ce que le centre fait pour m'aider que je pars à l'école. Le centre paie mes études, il m'aide avec les conseils. [...] Il y a les éducateurs qui nous aident avec nos problèmes, on vient on les voit si c'est pour l'école, c'est messieurs Pat et Pas et un autre grand là qui était ici au début. Pour les problèmes d'argent c'est le blanc et quand c'est pour la santé là c'est le blanc qui nous envoie voir messieurs Ben. [...] Donc sans le centre là, ce que je fais avec la brouette là ne peut même pas payer l'école à la gaité. [...] A la fin là, le centre peut même nous épauler pour trouver du travail, [...] donc vous voyez que vraiment le centre fait beaucoup pour les nanga comme nous. (Michael#)

Le centre c'est comme ma deuxième famille ici à Yaoundé. Sans le centre là je ne devrais même pas continuer avec les études vu que je n'avais personne. [...] Si le centre arrête là de m'aider pour l'école, je ne pourrai plus continuer à la gaité parce que c'est trop cher. Je pourrais faire les cours du soir mais ça ne sera pas facile. Comme on ne dort pas au centre, je ne peux pas rester dans le centre. [...] Donc je préfère moi que le centre m'aide comme et j'apporte ma part, comme ça je sais aussi je contribue aussi à mes études (James#).

Ici [parlant du centre Edimar] on aide les Mbokos jusqu' à 18h, on ne se moque pas d'eux. Ils nous laissent, on se lave, on lave nos habits, on se repose ici, on peut jouer au tennis de table, aux damiers [jeux de dames] et beaucoup de jeux qui sont en haut que vous avez vu les enfants jouer là. [...] Bon... quand tu es malade, le centre peut t'aider à te soigner, on peut te donner un peu d'argent pour résoudre tes problèmes, ils paient l'argent de ton école si tu veux bien fréquenter et [...] en tout cas beaucoup de choses quoi (Arthur#).

De ces extraits il apparaît que la place que le centre occupe dans les représentations des ESR est significative. Les sujets de l'étude reconnaissent que sans le centre, leur scolarisation ne peut être effective. Ils reconnaissent en ce centre l'apport éducatif des éducateurs et le soutien protéiforme qu'ils y reçoivent dont les conseils, l'éducation, l'aide

matérielle, financière et sanitaire etc. La reconnaissance de ces appuis traduit chez les ESR une considération positive qu'ils ont du centre et de leur apport dans l'expérience scolaire de ces ESR

Dans ce sens, le centre devient un partenaire stratégique vers lequel les ESR se dirigent quand ils se retrouvent en situation de nécessité comme nous le révèle l'extrait de Michael# sus illustré. Si les ESR pensent que les appuis qu'ils reçoivent du centre sont incontournable dans leur scolarisation, c'est aussi parce que ces ESR ont une certaine image de l'école.

4.2.4.3. Images que les ESR associent à l'école

Pour les ESR de cette étude, l'école est importante pour toute personne. Selon les résultats des analyses, il apparaît que tous affirment reconnaître l'importance de l'école. Et leur scolarisation témoigne de ce qu'ils connaissent la valeur de l'éducation scolaire. En repérant des extraits d'entretiens avec ces ESR nous pouvons illustrer cette idée au sujet de l'école comme suit :

Pour moi maintenant là, c'est d'abord avec ça que j'espère changer. [...] Si grâce au BAC sil plait à dieu je trouve un bon travail, l'école là m'aura aidé. [...] Mais si ça ne marche pas je vais faire aussi comme mon cochambrier [colocataire] là, je trouve un travail de jour autre que la brouette et je prépare les concours. [...] De toutes les façons je suis moi cultivé, même comme ça ne donne pas l'argent encore. Les autres Mbokos mêmes veulent me ressembler comme certains petits là au centre donc c'est que l'école est important et je crois aussi que ça peut changer ma vie. [...] (Michael#).

Qui ne connaît la valeur de l'école grand-frère, même les Mbokos qui ne veulent pas faire l'école, ils connaissent que l'école aide partout. Moi je sais que tant que le centre va m'aider et comme je travaille un peu je vais continuer. [...] Il y a des Mbokos que le centre a aidés et aujourd'hui, il y a même à Soa à l'université. Pourquoi pas moi aussi si un jour ça arrive, je vais travailler un jour aussi dans le gomna [parlant de la fonction publique] [...]. Je veux être quelqu'un moi aussi inchaallah [pour dire par la volonté divine] (James#).

Je faisais bien l'école avant de fuir la maison de mon oncle, j'étais au CMI, donc je connais la valeur de l'école. Normalement je veux aller jusqu'en 3^e, avoir mon BEPC et faire le concours du BIR (Arthur#).

Si la valeur de l'école semble apparaître dans ces trois extraits, une lecture approfondie révèle qu'au-delà de cette valeur, l'importance de l'école est également exprimée par les répondants de l'étude à travers les expressions telles que l'école favorise l'accès au

travail ; l'école procure une culture qui rend le scolarisé comme une référence pour les autres ; que l'école peut aider partout dans la vie.

En effet, pour Michael#, être éduqué peut ouvrir la porte à un travail décent, autre que la brouette « *Si grâce au BAC sil plait à dieu je trouve un bon travail, l'école là m'aura aidé* » pendant que chez James# l'éducation scolaire est pensée comme un éventuel moyen d'accéder à la fonction publique pour l'ESR « *Pourquoi pas moi aussi si un jour ça arrive, je vais travailler un jour aussi dans le gomna [parlant de la fonction publique] »*.

Par ailleurs, dans ces extraits l'on remarque que l'un des répondants témoigne de la valeur culturelle que procure le fait d'être scolarisé, en ce sens que l'école cultive l'esprit et fait de l'éduqué une référence pour ceux qui ne le sont pas « *De toutes les façons je suis moi cultivé, même comme ça ne donne pas l'argent encore. Les autres Mbokos mêmes veulent me ressembler* » (Michael#).

En outre, la reconnaissance de la valeur de l'école est aussi présente dans ces extraits à travers une expression qui traduit l'idée selon laquelle l'école peut aider quiconque et quelle que soit la place. Car comme l'affirme James# « *Qui ne connaît la valeur de l'école grand-frère, même les Mbokos qui ne veulent pas faire l'école, ils connaissent que l'école aide partout* » (Chez James#).

Cependant, il apparaît aussi que cette image positive que les ESR associent à l'école semble être en lien avec leur héritage culturel avant qu'ils n'entrent en situation de rue. L'analyse du profil socio-démographique des sujets de cette étude révèle plus haut que tous les ESR de l'étude étaient scolarisés avant la situation de rue comme le confirme ces propos de James# : « *C'est parce que j'avais d'abord fréquenté un peu avant de devenir Mbokos, si non c'est dure que un Mbokos aime l'école sans que il a (ait) d'abord fréquenté avant. Comme moi je faisais déjà 5^e je savais quand même à quoi ça sert* (James#).

En contexte de rue cette intériorisation de l'image de l'école apparaît avoir survécu aux obstacles de la vie de rue et favorisé le déploiement des mécanismes en faveur d'une expérience scolaire chez les trois ESR de cette étude.

4.2.4.4. Images associées à un projet de sortie de rue

Derrière cette image associée à l'école, les discours des ESR révèlent aussi leur tendance à se projeter hors de la rue suivant les circonstances. Sortir par le biais d'un

concours comme c'est le cas chez Arthur# « *Normalement je veux aller jusqu'en 3^e, avoir mon BEPC et faire le concours du BIR (Arthur#), ou chez James# « *Pourquoi pas moi aussi si un jour ça arrive, je vais travailler un jour aussi dans le gomna [parlant de la fonction publique] [...]. Je veux être quelqu'un moi aussi inchaallah [pour dire par la volonté divine] (James#) ainsi que Michael# « *Si grâce au BAC sil plait à dieu je trouve un bon travail, l'école là m'aura aidé. [...] Mais si ça ne marche pas je vais faire aussi comme mon cochambrier [colocataire] là, [...] je prépare les concours* » (Michael#).**

Ce projet de sortie de rue est en outre traduite dans le discours des ESR par diverses autres affirmations qui laissent émerger leur souhait de quitter la rue.

Chez Michael# nous pouvons le traduire par ce passage : « *bien sûr que je veux quitter la vie de la rue. [...] Quand j'aurai mon bac, il faut que je me cherche un travail. [...] Je vais aussi fonder une famille et vivre normalement dans une maison. Tout le monde veut faire ça dans la vie (Michael#).*

Dans le cas de James# c'est ce qui suit : « *Si le Mboko veut arrêter le Mboko c'est possible, mas c'est chacun selon son plan. Si l'école là marche c'est bien pour moi je vais même chercher le travail ; si non je fais ma moto et si j'ai beaucoup je peux arrêter et lancer d'autres petits aussi* » (James#).

Enfin chez Arthur# c'est ce passage qui traduit ce projet de vie sans la rue « *Mon projet, c'est d'avoir ma maison, de connaitre que je suis ici là dans mon village et non se [me] reposer toujours sur l'aide de quelqu'un* » (Arthur#).

À la fin de cette présentation et de l'analyse des résultats de l'étude suivant le profil socio-démographiques des enquêtés et les différent centre d'intérêts sur lesquels a porté l'analyse, il apparait que les ESR rencontrés sont tous en cours de scolarisation et vivent une situation de rue. Ils sont échoués dans la rue suites à diverses raisons. Leur vie dans la rue est caractérisée par une organisation pratique faite d'un mode de rapport individualisée à la rue et des conditions de vie matériellement précaires, socialement « appauvries » et émotionnellement ambiguës. Dans ces conditions de vie et s'appuyant sur diverses mécanismes, faits de tactiques et de stratégies, ces ESR ont su se mettre dans des projets de mise en situation de scolarisation et de gestion de leur scolarisation, grâce à la capitalisation des images qu'ils associent à la vie de rue, à l'école et au centre d'accueil et de réinsertion. Il

reste que ces résultats soient interprétés et inscrits dans un débat théorique à la lumière des conclusions d'autres études.

CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION ET IMPLICATIONS THÉORIQUE ET PROFESSIONNELLE DE RÉSULTATS.

Ce chapitre est structuré autour de trois points. Le premier point, la discussion, porte un regard critique sur les résultats obtenus au terme de leur analyse en les confrontant aux conclusions d'autres travaux ayant été conduits en rapports avec divers aspect de cette étude. Le second point, les implications théoriques et professionnelles, situe d'une part, les conclusions de la recherche dans un ancrage théorique qui décline la posture de l'auteur, et propose, d'autre part quelques implications professionnelles devant contribuer à l'amélioration de la réinsertion scolaire des ESR. Le troisième point présente les difficultés rencontrées d'une part, et les limites inhérentes à l'étude d'autre part.

5.1. Interprétation et discussion

Les résultats que l'analyse des données a mis en avant montrent que les ESR mettent en œuvre divers mécanismes (tactiques et stratégies) qui leur permettent de s'inscrire dans une trajectoire de scolarisation depuis les marges de la rue. En s'appuyant sur les ressources de la rue, la capitalisation des différents réseaux relationnels du vivre dans la rue ainsi que sur leur volonté et engagement à se projeter hors du cadre de la rue, les ESR de cette étude ont définis un rapport dynamique à la scolarisation malgré la situation de rue qu'ils connaissent. Ce rapport est perçu, d'une part, à travers la pluralité des mécanismes (tactiques et stratégies) qu'entreprennent les ESR vis-à-vis de la vie de rue, de l'école et des projets de vie qu'ils nourrissent en tant qu'ESR, mais aussi comme apprenants, et se révèle sous-tendu, d'autre part, par les significations que les répondants associent à leur vie de rue, à ce que la rue leur offre comme ressources, aux appuis qu'ils reçoivent du centre Edimar ainsi qu'à l'école et à leur projet de vie. Il reste que ces résultats soient interprétés et discutés à la lumière des conclusions d'autres études. Dans ce sens, la discussion de ces résultats va porter sur 2 points : le sens de l'expérience de la rue chez les sujets de l'étude, et les mécanismes de scolarisation mises en œuvre par les ESR dans la conduite d'une expérience scolaire en contexte de rue.

5.1.1. Lire autrement l'expérience de la vie de rue : de la rue comme espace de survie à la rue comme moyen de repositionnement identitaire.

Les résultats de cette étude révèlent que l'expérience de rue porteuse d'une signification. Elle fait de la rue un espace de survie pour les ESR, mais révèle aussi une autre dimension de la rue, qui fait de cet espace un moyen de repositionnement identitaire des ESR.

5.1.1.1. La vie de rue, fait de la rue un espace de survie

L'analyse de la vie de rue des trois sujets de l'étude révèle une brusque entrée dans la rue suite à diverses raisons ou causes tels le décès des parents, les conflits familiaux et les maltraitances et négligences subies, comme l'ont affirmé les ESR rencontrés dans cette étude. Cette attribution causale, bien qu'analysée dans ce contexte comme associée à des faits extérieurs au sujets de l'étude, se révèle, au-delà des discours des enquêtés, comme n'allant pas linéairement de causes à effet, mais est bien plus complexe et nécessite de ce fait, la prise en compte de plusieurs autres facteurs qu'un seul facteur repéré de manière isolée parmi tant d'autres. Ce qui articule l'intérêt d'interpréter le départ des ESR dans la rue comme étant l'aboutissement d'une interpénétration progressive de faits et de circonstances diverses, qu'une simple attribution causale générée à partir d'une quelconque cause interne ou externe isolée. Ce résultat rejoint les travaux de Tanon, (2003) au sujet de l'attribution cause de départ des ESR dans la rue en Côte d'Ivoire et de Matango (2014) qui indiquent aussi la complexité de l'analyse causale de la production des ESR. Dans ce même sens, la configuration de la cause comme étant complexe n'est pas sans révéler la posture de Weber Max et Norbert Elias dans la construction sociologique des faits. En effet, pour ces auteurs l'analyse ou l'interprétation causale de tout doit tenir compte de la complexité des configurations sociales dans lesquelles se trouve imbriquée la cause du fait.

Le fait d'avoir échoué dans la rue suite à diverses circonstances a conduit les ESR de cette étude à s'inscrire dans une logique d'appropriation de rue comme espace de vie et de survie. Dans ce sens, la rue a pris un sens nouveau pour les ESR de cette étude. Ils ont reconnu n'avoir que cet espace où ils peuvent vivre sans problème eu égard à ce qu'ils ont vécu. Cette nouvelle étape dans leur expérience de la rue, est décrite dans la « carrière » de la vie dans la rue (Lucchini, 1993) comme conduisant à la définition d'un rapport à la rue. Dans le cas des ESR rencontrés, l'appropriation de la rue comme seul repère de vie s'est traduite par une organisation pratique de vie faite d'un mode de vie en groupe au début de leur expérience puis d'un mode de vie de plus en plus individualisé à la rue au moment de l'enquête. L'organisation de vie en groupe que révèlent les témoignages des ESR au début de leur expérience reflète ce qui a été traduit dans d'autres travaux à l'instar de ceux de Lucchini, (1993) dans lesquels, les jeunes en situation de rue sont reconnus comme organisant leur rapport à la rue « en fonction des activités et des problèmes à résoudre » (Lucchini, 1993, p.81). L'autre mode de vie (individualisé à la rue) révélé par les témoignages des ESR

s'inscrit contre la conception de mode vie faites de groupe, de bandes, (Mgbwa, 2013, Yves Marguerat, 2003) et traduit la progressive adaptation dans l'espace de survie qu'est la rue.

En intégrant la rue en bande au début, les ESR s'inscrivaient dans une logique de réseau de dépendance vis-à-vis du groupe afin d'assurer les besoins immédiats tels manger, dormir en sécurité comme le montrent également les travaux de Pichon, (2007) et Lanrazini, (2000), cités par Coté (2013) qui conçoivent ces relations en groupes comme étant des « relations sociales efficaces », « instrumentalisées ». L'individualisation progressive du mode de vie dans la rue est apparu dans les témoignages comme révélant l'adaptation des ESR à l'espace de la rue, à la capitalisation des ressorts de survie dans cette espace. Ce type de mode de vie favorise le déploiement chez les ESR de tactique de débrouilles pour se loger provisoirement hors de la rue comme c'est le cas chez les répondants de cette étude. En d'autres termes, cela signifie l'appropriation progressive de la rue, traduite par une individualisation de rapport de l'ESR à la rue, montre que les ESR cessent de vouloir être en groupe et au mieux cherchent à s'approprier un espace de résidence hors de la rue, tout en ayant un rapport de survie à la rue. C'est d'ailleurs ce que tente de dire Marguerat (2003) à travers l'expression, quand les gains des ESR leur permettent déjà d'occuper une chambre dans le quartier populaire, « *ils sortent de la catégorie « enfants de la rue stricto sensu ce qui est loin de signifier une normalisation sociale »* (Marguerat, 2003, 244).

Par ailleurs, la vie dans la rue a entraîné chez les ESR une survie caractérisée d'abord par des conditions matérielles précaires, ensuite par de relations sociales faites de ruptures de liens familiaux et de relations sociales efficaces, instrumentalisés en contexte de rue, et enfin par des conditions émotionnelles ambiguës traversées par un rejet et une acceptation de la vie de rue. Cette vie dans laquelle les ESR de l'étude ont toujours vécu au cours de leur expérience de la rue n'est pas différente des conclusions d'autres travaux qui, au sujet des conditions des ESR, ont indiqués que les ESR sont caractérisés par l'instabilité résidentielle, l'expérience de la faim, voire les conditions « risquées » dans lesquelles les es mènent les activités de survie (Pichon, 2007), par les des ruptures de liens familiaux (Marguerat, 2003, 243) et la création de nouvelles relations sociales « instrumentalisées » (Lanrazini, 2000) dans la rue ; ainsi que par des émotions ambiguës, traduite par un sentiment de remise en cause puis par une méthodique acceptation de l'identité en situation de rue. Cette condition émotionnelle n'est pas sans rappeler les conclusions de Farrugia (2010), qui atteste que les personnes en situation de rue disent faire l'expérience d'un fardeau symbolique (« *symbolic burden* ») associé à leurs conditions de vie précaires et instables. Cette option de lecture au

sujet des émotions des ESR dans la rue, non loin de nier certaines caractéristiques socio-affectives tels une sexualité précoce, adoption des attitudes et de valeurs du groupe d'appartenance, l'instabilité d'attaches, l'addiction à l'argent, le sentiment de toute puissance, l'agressivité, la violence, etc., qu' a identifié Amana, (2014) au sujet des ESR, participe de la volonté de saisir globalement le sentiment que l'ESR a à propos de sa vie de rue (Amana, 2014 : 279).

Autour des raisons d'entrées des ESR dans la rue et des conditions de vie de ces deniers, les témoignages de survie dans cet espace révèlent une adaptation des ESR à la rue, mais aussi une progressive modification de leur rapport à cet espace. Le sens de cette vie dans la rue traduit chez les ESR une volonté de survivre face aux conditions dégradées de la rue, mais aussi une survie associée à une volonté de changer de situation, de sortir de ces conditions. Ces deux facettes de la survie dans la rue, donnent un autre sens à la vie de rue que mènent les ESR. Il apparaît que ces derniers vivent dans cette rue, parce qu'il faut d'abord survivre avant de vouloir quitter cette situation dans la rue. Il y a chez ces ESR une manifestation d'une volonté, à termes, de survie et de retrait de la rue (Coté, 2013, p.186).

Dans cette perspective, les significations qu'ils associent à la rue, à l'expérience scolaire et même aux projets de vie hors de la rue, comme orientent le sens qu'ils donnent à la vie de rue, à l'espace rue et aux transactions qu'ils y déploient en tant que ESR (Bellot, 2001). La perspective interactionniste symbolique offre, à partir de ces significations, la lecture du rapport « capitaliste » que l'ESR scolarisé entretient à la rue. Ce rapport est soutenu par les significations symboliques que les ESR ont de l'école, mais aussi des ressources en contextes de rue, du centre Edimar et de la vie sans la rue.

5.1.1.2. La vie de rue fait de la rue un moyen de repositionnement identitaire.

La progressive survie des ESR rencontrés dans l'espace de la rue au moment de l'enquête fait émerger l'idée d'une réelle appropriation de la rue chez les ESR eu égard à leur capacité à mettre en place des tactiques de débrouille pour subvenir aux besoins urgents de survie, mais aussi aux tactiques de sortie de rue perceptible au travers leurs récits. Dans ce dernier sens, la rue est apparue, pour les ESR, comme un espace de repositionnement identitaire (colombo, 2010, p.81), un moyen de changement de leurs relations avec eux-mêmes, avec les autres et avec les lieux.

Dans la rue, les ESR rencontrés ont su ainsi développer des tactiques pour survivre face à la précarité des conditions matérielles. Ils ont également su s'adapter à la désaffiliation et à la rupture sociale ainsi qu'à l'instabilité émotionnelle auxquelles ils sont confrontés au quotidien. Survivre à ces difficultés et précarités en contexte de rue révèle le domaine des tactiques et stratégies mises en place par les ESR afin de s'en sortir au quotidien. Dans ce sens la rue a cessé d'être pour les ESR un espace à partir duquel ils s'identifient. Elle devient par le fait, un espace pluriel obéissant à plusieurs fonctions dont celle d'un support à un repositionnement identitaire des ESR.

En effet, dans leur rapport à la rue, les ESR rencontrés dans le cadre de cette étude ont témoigné d'une capitalisation de l'espace rue pour supporter leur repositionnement identitaire au plan scolaire. En d'autres termes, par le biais de la nouvelle relation que les ESR ont à la rue, ils ont su faire de leur vie dans la rue un moyen pour faciliter leur scolarisation. La rue est devenue dans ce sens, un support de l'expérience scolaire en contexte de rue. Cette transformation de rapport à la rue évoque ici les conclusions des travaux sur les marges de manœuvres des ESR dans la rue comme l'ont souligné des auteurs tels (Lindsey et al, 2000 ; Dubet, 1987 ; Rulliac, 2005 et Lucchini, 1993, Karabanow, 2005 ; Nana Fabu et al., 2009 ;). L'ESR dans la rue, n'est donc pas une victime résignée et passive face aux conditions rudes de la vie de rue. Ils sont, comme dans le cadre de cette étude, des acteurs capables des tactiques de débrouilles, mais aussi de tactiques de sortir de rue, de repositionnement identitaire au plan scolaire.

Relativement à cette étude, il apparaît que l'espace-rue, perçu au départ comme le seul lieu de vie, est progressivement instrumentalisé par ces ESR pour un repositionnement identitaire au plan scolaire. En fait, si les ESR rencontrés dans le cadre de cette étude ont connu une situation de déscolarisation quand ils ont échoués dans la rue, l'appropriation qu'ils ont ensuite faite de leur seul espace de survie, la rue, apparaît indiquer que ces ESR ont transformé leur rapport à la rue. Du seul lieu de survie, fait de conditions de vie difficile, la rue est devenue au fil du temps un lieu auquel les ESR ont associé une nouvelle image. Dans ce cas, la rue a servi d'espace de production des conditions de repositionnement au plan scolaire. Par les ressources de la rue, ils sont parvenus à changer leur identité d'ESR non scolarisé à celle d'ESR en cours de scolarisation. De ce point de vue, la vie de rue signifie à la fois une situation de survie dans un contexte de précarité et d'adversité, et un creuset de situations qui place l'ESR dans des circonstances dans lesquelles il doit réfléchir pour produire des moyens pour s'en sortir (Soulet, 2009). cela grâce à la nécessaire mise en œuvre

d'une forme d'intelligence (Street smarts) comme l'attestent aussi les conclusions des auteurs (Bender et al., 2007 ; Lindsey et al., 2000), repris Coté (2013).

Par ailleurs, cette « débrouillardise », des ESR, caractérisée par diverses tactiques de survie, reflète aussi la transformation progressive du rapport que les ESR associent à la rue, à leur vie dans cette rue. Dans le cas de cette étude, il est apparu que l'image que les ESR ont de leur vie dans la rue est traduite par une volonté de trouver à celle-ci une alternative comme le l'attestent certaines conclusions (Lucchini, 1993 ; Coté, 2013, Colombo, 2010). Cependant, l'image qu'ils ont de la rue montre qu'ils ne voient plus la rue comme un espace essentiellement d'échec, mais plutôt comme un creuset des moyens de production des conditions matérielles et sociales de leur expérience scolaire, de leur repositionnement identitaire.

En clair, l'image de la rue devient teintée d'opportunité, et le rapport des ESR à cet espace se trouve modifiée à mesure qu'ils acquièrent une certaine maîtrise des ressorts de survie dans cet espace. La signification associée à cet espace révèle, dans ce sens, la perception que les ESR ont de leur vie dans la rue, des appuis dont ils peuvent bénéficier dans la rue ainsi que leur projection de vie sans la rue. Cela signifie, en d'autres termes, que c'est à partir de la signification que les ESR accordent à la vie de rue, aux ressources qu'offre cet espace, à l'image qu'ils se font de leur projet de vie et qu'ils déploient des mécanismes qui favorisent l'exploitation de la rue comme moyen de repositionnement identitaire.

C'est donc dans cet ensemble, fait de significations, que le rapport de l'ESR à la rue se trouve influencé progressivement en faveur d'une capitalisation de la rue pour articuler un changement identitaire comme le mentionne Colombo, (2010) ou pour changer (partiellement) sa vie (à un moment donné) comme le note Soulet (2009, 2003) à propos des bifurcations et de l'agir dans des conditions d'inquiétudes. La rue devient donc un moyen par le truchement duquel l'ESR peut penser sa scolarisation et son repositionnement identitaire. C'est dans cette posture que les mécanismes développés peuvent prendre tout le sens qu'ils ont dans l'agir des ESR.

5.1.2. Les mécanismes mis en œuvre par les ESR dans le processus de scolarisation.

Les résultats de cette étude indiquent que la scolarisation chez les ESR résulte de la mise en œuvre des mécanismes par ces derniers. Ces mécanismes sont faits de tactiques et stratégies. Les tactiques ont été mises en place dans le processus de mise en situation de

scolarisation, pendant que les stratégies ont été utilisées pour la conduite de l'expérience scolaire, notamment les activités liées au contexte scolaire et celui de la rue.

5.1.2.1. Les tactiques de mise en situation de scolarisation

Les résultats auxquels nous sommes parvenu indiquent que l'articulation du processus de scolarisation est rendu possible, chez les sujets de cette étude, grâce à la mise en œuvre de tactiques pour déclencher, d'abord, des circonstances qui les propulsent dans un cadre de mise en situation de scolarisation. Les analyses faites autour des données récoltées sur le terrain montrent que les sujets de l'étude ont utilisé différentes tactiques pour être admis à l'observation en tant que ESR sollicitant la scolarisation ou l'alphabétisation.

Ces tactiques, articulées autour des comportements de rapprochement des ESR à l'endroit d'un appui, le centre social Edimar, sont de trois sortes. Elles ont consisté à « rester calme lors des réunions au centre afin de susciter l'intérêt des éducateurs et responsables », à « se renseigner hors du centre et chercher à rencontrer le blanc, le responsable du centre pour le supplier au sujet d'un intérêt ressenti pour l'école » ou alors « à venir simplement s'enregistrer et commencer à assister au cours d'alphabétisation afin de gagner les frais de taxi pour un retour à la maison ».

Dans la compréhension du processus scolaire de ces ESR en contexte de rue, l'analyse de leurs conditions de vie dans la rue indique qu'ils sont dans un contexte de vulnérabilité, caractérisée par une limitation des moyens d'action, des moyens pour se scolariser. Ils sont de ce fait dans des situations d'inquiétudes quotidiennes (Soulet, 2009), et leurs actions ne sont ni précises en finalités ni supportées par des stratégies en raison de la non maîtrise qu'ils ont des règles et de cadre d'action. Les ESR de l'étude apparaissent, de ce point de vue, « incapables » à priori de pouvoir se scolariser sans l'aide d'une personne extérieur. Pour eux, pouvoir se scolariser va supposer tenter des tactiques dont les résultats ne sont pas certains, en ce sens qu'ils ne contrôlent rien. Ce dont ils sont certains c'est d'avoir essayé pour voir si cela marche ou non.

Dans le cadre de cette étude, les ESR ont profité des circonstances pour infiltrer la faille laissée par le système (la société, le potentiel centre pouvant les aider dans leur envie de fréquenter une école). L'infiltration dans les failles du système scolaire grâce aux tactiques mobilisées a favorisé le repositionnement de l'identité scolaire de ces ESR. Pour s'infiltrer dans ce système cela a supposé des choix tactiques chez les ESR rencontrés.

En outre, agir pour réussir la situation de mise en scolarité contraint les ESR à réfléchir sur leur propre condition, sur la situation et de faire des résultats de cette réflexion les moyens de transformation de la situation. En d'autres termes, il s'agit pour les ESR, pauvres, en situation de survie, de réfléchir à leur situation de non scolarité, aux sens que revêt cette situation pour lui et aux possibles voies de changement de celle-ci. Ce qui signifie qu'ils agissent dans un contexte où ils ne sont certains ni des moyens à utiliser ni des résultats. Comme le note Soulet, (2003), ils agissent à la limite de l'« agissable ». Dans ce cas, ils ne sont sûrs d'aucun moyen pour pouvoir réussir à s'inscrire dans une école, tout comme ils ne sont pas sur des résultats qu'aura toute action qu'ils mettront en place. Pour eux, et dans leur situation, se scolariser est à la limite de l'agissable. Tenter de changer leur situation, nécessite de ce point de vue que les ESR mettent en œuvre des tactiques. C'est ce qui a été révélé par les résultats de l'étude.

En effet pour arriver à leur situation de scolarisation, les sujets de l'étude ont déployés 3 différentes tactiques. Pour James#, la mise en situation de scolarisation a été déclenchée par une tactique de gestion de ses attitudes et comportements en contexte de groupe. De fait, paraître différents des autres ESR, souvent désordonnés, bruyants et ivres lors des réunions et causeries éducatives, a favorisé, pour ce dernier, la mise en place de son projet de scolarisation. Le fait, pour cet ESR, de rester calme lors des réunions au centre, a attiré l'attention du responsable qui a cherché à se rapprocher de l'ESR, du « sujet tacticien », afin de savoir pourquoi cet ESR était si différent des autres. Le coup, la tactique de James#, teint de l'incertitude au début, en raison de ce que ce dernier ne sait pas si son comportement va marquer le blanc ou pas, a porté des résultats dans les circonstances où l'ESR l'a déployé. Le blanc a en effet été marqué par cet ESR différent des autres et a favorisé ce qui va ensuite entraîner la mise en situation de scolarisation de James#.

Dans le cas Michael#, la mise en situation de scolarisation a été déclenchée à la suite de la mise en place d'un réseau de tactiques ayant concouru à la rencontre avec l'éventuel appui capable de changer sa la situation. En effet, dans ce cas spécifique, avant de rencontrer le blanc, le sujet a d'abord été renseigné par un autre ESR sur l'existence d'une école au centre ; il est ensuite venu vérifier l'effectivité du renseignement. L'accès à ce renseignement a entraîné chez le sujet un souci de vérification de la qualité de l'information. Cette vérification a conduit un sentiment de rejet de l'idée de la scolarisation quand il a découvert que le centre abrite plutôt un centre d'alphabétisation. Cette frustration née chez le sujet, à la suite de la découverte que sa tactique première a échoué, va être apaisée par des

renseignements complémentaires reçus de la possibilité de scolarisation au secondaire par le truchement du centre. La capitalisation de cette information va entraîner ainsi une nouvelle réflexion chez ce sujet, autour de sa condition. C'est autour de ces renseignements préalables, que la tactique de Michael# a été articulée. Elle a consisté à rencontrer le blanc, le responsable du centre pour lui soumettre sa situation. Le « coup joué » par le répondant se trouve ainsi engagé dans un contexte où sa justesse et sa validité dépendent de la réaction du blanc qui, dans ces circonstances détient la maîtrise sur les règles du succès de cette tactique et celles sur son échec. Dans ce sens l'action ou le « coup joué » par le blanc entraînerait une nouvelle tactique chez l'ESR. C'est donc à l'issue de cette réaction en faveur de l'intérêt de Michael# que son projet visant à être situation de scolarisation a pu être déclenchée après 6 mois de remise à niveau, en guise de contre coup que le blanc a aussi joué en réponse au coup de Michael#.

Dans le déploiement de ces tactiques, les ESR qui agissent, sans une maîtrise sur les ressorts de l'action, c'est-à-dire sans une réelle emprise sur les règles, ni sur l'issue de l'action engagée, apparaissent comme des acteurs qui agissent dans un contexte d'incertitude des résultats de leurs actions. La justesse de la tactique, du coup, joué n'est pas garantie à l'avance par les ESR. N'ayant pas totalement une maîtrise du cadre d'action, et considérées, dans ce cas, comme étant « faibles » dans ce contexte, les actions utilisées par les ESR relèvent du domaine de l'agir de faible, caractérisé par un agir dans un contexte des règles non maîtrisées par l'actant et un cadre d'action fragilisé aux yeux de l'individu. Pour que les ESR aient des appuis venant du centre pour qu'ils soient acceptés comme de potentiels élèves que le centre aiderait à payer leurs études, il apparaît qu'ils ont mis en œuvre des tactiques ; aucun de leur coup n'était a priori sûr. Dans ce sens, tous les ESR apparaissent avoir été des « tacticiens », et leur actions s'inscrivent dans le domaine de l'agir faible, non stratégique, (Soulet, 2009).

Réussir à se faire accepter comme un ESR qui veut se scolariser ou comme un esr à inscrire dans une institution scolaire est le lieu par excellence de mise en œuvre des tactiques dans le cadre de cette étude. La part d'autonomie de ces enfants dans leur processus de repositionnement identitaire, voire de sortie de rue se trouve manifeste à travers cet agir particulier que Soulet, (2003) nomme « agir faible ». Cet agir qu'assume les ESR s'apparente à l'agir des sans-papier en France que Veron (2010) décrit quand il parle d'un quotidien tactique des sans-papiers, mus par des actes adossés à la ruse, au contournement, à l'échappée.

5.1. 2.2. Les stratégies de gestion des activités liées à l'expérience scolaire et à la vie de rue

Les résultats de cette étude ont aussi révélés qu'une fois que le processus de scolarisation est mise en œuvre, les tactiques utilisées pour le déclenchement de la mise en situation de scolarisation cèdent la place à des tactiques et stratégies de gestion de l'expérience scolaire. Ces stratégies de gestions se font rapport aux activités des deux contextes de vie des ESR, le contexte de l'école et celle de la rue.

Dans la gestion de l'expérience scolaire en contexte de rue, les ESR de l'étude ont déployés, en contexte d'école, des tactiques et des stratégies pour gérer le temps scolaire, les activités d'apprentissages, les relations avec les enseignants et les élèves. Dans la gestion de ces activités, les témoignages des enquêtés traduit une réelle mise en œuvre de stratégies par les ESR. En effet, ils ont eu recours à un régime de mi-plein temps pour gérer le temps scolaire compte tenu de leurs activités dans la rue. Le choix de fréquenter dans une école du soir a dès lors relevé plus d'une stratégie que d'une tactique dans la mesure où les ESR ont estimé le moyen le plus adapté pour allier temps des activités de la rue et le temps des activités scolaires.

L'option pour le soir correspondait ainsi chez les deux sujets à une gestion appropriée du temps scolaire sans que la possibilité de subvenir à leurs besoins urgents de nutrition ne soit compromise. Par cet agir, les ESR démontrent ainsi qu'ils déploient des moyens adaptés pour atteindre des résultats prévus. Ils manifestent par là leur agir stratégique (Soulet, 2009), pour allier à la fois la vie de la rue et l'école. Cet agir qui diverge des tactiques utilisées pour la mise en situation de scolarisation, renforce l'idée de la part d'autonomie que possèdent les ESR dans leur réinsertion ou repositionnement identitaire (colombo, 2003 ; 2008, 2012 ; Côté, 2013).

Dans le même sens, le recours à des études en groupes, à des systèmes de tutorat, à des groupes de répétitions payantes, à des révisions individuelles pour gérer les apprentissages s'inscrit dans le domaine des stratégies mobilisées par les ESR. Pour recourir à ces mécanismes, les témoignages des ESR montrent qu'ils ont tenu compte des divers objectifs qu'ils poursuivent, des marges de manœuvres à leur disposition, avant de choisir ces moyens d'action. De ce point de vue, les ESR de cette étude sont à l'image du stratège de Michel Crozier, et al., (1977).

Par ailleurs les résultats de l'étude indiquent également que pour gérer les rapports avec les enseignants et les autres élèves, les ESR déploient plus de tactiques que de stratégies. En effet le recours à l'isolement en classe ou au fait de ne pas intervenir en classe afin de ne pas attirer l'attention des enseignants nous apparaît davantage des tactiques, en ce sens que le fait pour l'enseignant d'interroger ces ESR ne tient pas tant du comportement de l'ESR que des circonstances de la classe. De fait certains enseignants ont tendance à interroger plus ceux qui ne participent pas aux échanges en classe. Ce qui dans le cas de la tactique de James# ne fait de cet agir, une stratégie parce que les résultats de cette action sont plus incertains par l'ESR.

En outre, l'isolement en classe choisi comme option pour cacher leur identité d'ESR, n'assure pas toujours la qualification de cette action comme relevant de la stratégie. Car, même si cette action semble avoir réussi jusqu'ici, l'assurance quant à ses résultats est plus liée aux circonstances de classes qu'à la justesse de moyens de l'action. En effet, dans le contexte d'un effectif pléthorique, l'isolement peut ne pas susciter d'intérêt pour les camarades en raison du nombre d'élèves. Cependant, dans des contextes de faibles effectifs où chaque élève suscite chez ses camarades de classe un quelconque intérêt, une telle tactique perd la certitude de ses résultats car tout dépend des questions que l'isolement entraîne chez les pairs de l'ESR en classe.

Dans la gestion des activités liées au contexte de la rue compte tenu de l'expérience scolaire, les témoignages des ESR, indiquent à l'issue de l'analyse que les ESR de l'étude tiennent compte des activités de l'école pour adapter les activités qu'ils mènent dans la rue, du temps qu'ils y passent et des rapports qu'ils y entretiennent. Dans la gestion d'activités de cet univers de rue, les ESR mettent aussi en œuvre de nombreuses stratégies, à l'image du contexte scolaire.

Pour que leur vie d'apprenants ne soit pas perturbée par leur vie dans la rue, les ESR rencontrés ont affirmé avoir choisi de mener une activité stable dont l'exercice peut subvenir directement aux besoins de nutrition avant le départ pour l'école, au besoin de transport pour se rendre à l'école. La stratégie utilisée par les ESR pour adapter leurs activités dans la rue ont consisté à réduire leur travail dans la rue à des activités dont l'exercice est directement associé à un gain d'argent capable de subvenir aux besoins immédiats de nutrition et de transport vers l'école. L'option pour des activités dont l'arrêt temporaire, pendant la journée, ne perturbe pas leur scolarité se révèle pour les ESR comme une stratégie pour que les activités de la rue

n'influencent pas négativement leur participation au cours. De ce point de vue, les choix pour les activités de conducteur de mototaxi, pousseur de brouette et chargeur de camions sont des choix stratégiques que tactiques.

De même, l'analyse du temps d'activités des ESR dans la rue a révélé qu'au-delà de l'adaptation des activités au rythme scolaire, le temps réservé à ces activités tiennent aussi compte des heures réservées au cours au lycée et au centre d'alphabétisation. Relativement aux résultats de l'étude la stratégie a consisté, pour les ESR, à adapter le temps dans la rue à celui de l'école, en arrêtant le travail à l'approche des heures de cours ou à ne travailler qu'après les cours. La scolarisation amène ainsi les ESR à une gestion stratégique du temps dont il dispose et de sa distribution entre les activités du contexte de rue et celles liées à la vie scolaire. En adaptant donc leurs temps de travail dans la rue, les ESR déploient ainsi les stratégies alliant temps de rue et temps scolaire. Ces actions des ESR apparaissent donc comme des choix stratégiques utilisés pour résoudre concrètement l'interférence du temps de travail dans la rue sur celui des activités de l'école.

Ces actions constituent des choix stratégiques en ce sens qu'ils sont davantage des comportements adoptés après avoir réfléchi à leurs buts, leur incidence sur l'expérience scolaire et la certitude par rapport aux résultats (de l'action) et à la justesse des moyens d'action utilisés (stratégie).

Enfin, le domaine d'application des stratégies a aussi concerné la gestion des rapports avec les ESR non scolarisés en contexte de rue. Il est apparu à l'issue des résultats que les ESR de l'étude ont choisi d'adopter des comportements d'évitement vis-à-vis de leurs pairs qui ne sont pas allés à l'école. Ce comportement s'est trouvé être associé à la volonté des ESR de l'étude de se démarquer de l'influence négative des ESR non scolarisés au sujet de la scolarisation. Comme toutes les autres actions, celle-ci vise aussi la résolution concrète d'une situation jugée néfaste pour l'expérience scolaire des ESR rencontrés. Dans ce sens, les ESR se projettent loin des relations antérieures avec les pairs, mais aussi pensent cette projection en s'appuyant sur les effets de cette démarcation sur la projection dans l'expérience. Ils agissent dans le sens de contrôler ainsi le risque (Soulet, 2003, p.182) qu'une relation avec les pairs peut induire sur leur projection dans l'expérience scolaire.

De cette interprétation, Il apparaît que les mécanismes de gestions des activités en contextes scolaire et de rue, combinent à la fois la mise en œuvre des tactiques et des stratégies. Ces résultats viennent ainsi rejoindre les tactiques de débrouillardises reconnues

aux ESR par divers auteurs (Lucchini, 1993, Lindsey et al. 2000, Pichon, 2007 ; Coté, 2013) mais aussi étendent la nature de leur action comme relevant également des stratégies. *Les actions des ESR sont ainsi à comprendre comme articulées, selon les circonstances, autour de l'agir non stratégiques et de l'agir stratégique.* Dans le cas cette étude qui analyse les mécanismes de scolarisation, les tactiques se sont révélées davantage comme mobilisées pour agir là où les ESR sont incertains des résultats de leur action. Les stratégies quant à elles ont servi à assurer la résolution des situations dans lesquelles les ESR étaient certains quant aux résultats de l'action et de la justesse des moyens d'action (combinaison stratégique).

5.2. Implications théoriques et professionnelles des résultats de l'étude.

5.2.1. Implications théoriques

Comme nous l'avons montré au travers de la discussion qui précède, l'analyse des mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les ESR pour articuler une expérience scolaire alors qu'ils sont en contexte de rue, met en évidence l'ancrage d'une lecture des mécanismes des ESR en termes de tactiques et de stratégies. Cette lecture ouvre ainsi, à la suite de Soulet, (2003 ; 2005 ; 2009), la possibilité de rendre compte des actions des acteurs dans de circonstances d'action différentes des situations ordinaires, de cerner le sens de l'agir faible, les significations des actions non stratégiques. Cette lecture s'articule autour de la problématique question de savoir, comment réussir dans un contexte où tout semble vous prédestiner à l'échec ? L'analyse des actions des ESR dans le cadre de leur expérience scolaire en contexte de rue, est apparu comme une occasion de concevoir les ESR comme étant des acteurs, des tacticiens et stratèges, en ce sens qu'ils vivent l'expérience d'une scolarisation peu ordinaire et, pour réussir là où leurs pairs de la rue, ont échoué, ils se trouvent dans la contrainte d'agir dans des situations dont ils n'ont guère la maîtrise des règles de jeu et des résultats. Cette lecture prolonge de fait la conception positive des acteurs aux prises avec des situations de vulnérabilités et d'inquiétude, pour reconnaître la part d'intelligence qu'ils déploient en contexte d'incertitude, et de fragilisation des cadres d'action

5.2.1.1. Lire l'ESR scolarisé comme un tacticien et stratège.

A partir des résultats de cette étude au sujet des mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les ESR pour allier vie de rue et école en contexte de rue à Yaoundé, il apparaît que les ESR rencontrés dans le cadre de la recherche ont à la fois été tacticien et stratèges selon

les situations d'action et leur capacité à maîtriser les ressorts de leur action, c'est-à-dire maîtriser les résultats, les règles et cadre d'action.

Dans certains cas l'ESR est un tacticien. Il n'a pas une maîtrise des résultats de son action, pas moins que certitude de la justesse de cette action en raison de la fragilité du cadre d'action et de sa situation d'« acteur faible » au sens de Soulet, (2003). Dans d'autres situations les ESR sont apparus comme des stratèges. Ils résolvent concrètement des situations dans lesquelles ils agissent stratégiquement et sont certains des résultats des moyens utilisés pour l'action. Dans ce sens, ils mettent en œuvre un agir stratégique comme c'est le cas pour la gestion du temps scolaire, des activités d'apprentissages, du temps de travail dans la rue ainsi que les activités qui y sont menées par les ESR.

La scolarisation en contexte de rue se révèle comme le résultat de la mise en œuvre de tactiques et de stratégies par des ESR qui capitalisent ainsi les ressources liées à la rue, les appuis qu'ils reçoivent du centre Edimar et les significations qu'ils associent à la vie de rue, à l'école ainsi qu'à leurs projets de vie hors de la rue. Il s'agit pour les ESR de transformer sans cesse les situations problématiques qu'ils vivent en des situations problématisées permettant l'identification de leurs faiblesses, de convertir les ressources à la disposition et construire à partir de ces dernières un intérêt.

De ce point de vue, les actions qu'ils mobilisent passent de l'*agir préstratégique* à l'*agir stratégique* en fonction des situations (Soulet, 2003). ***Les actions des ESR sont ainsi à comprendre comme articulées, selon les circonstances, autour de l'agir non stratégiques et de l'agir stratégique.*** Les mécanismes de scolarisation déployés par l'ESR dans le cadre de cette étude traduisent donc un processus éminemment individualisé (d'agir), soutenu par un travail de l'acteur (l'ESR) sur la définition de la situation de rue qu'il vit (Soulet, 2003, p.199). Dans ce sens, Réussir à être scolarisé alors qu'on ESR en situation de rue, apparaît pour les ESR comme un travail processuel de réflexion et d'interprétation de l'adversité, de sa condition et de leurs projections existentielles en tant ESR et apprenants.

Concevoir donc, par le biais des résultats de cette étude, que les ESR sont des tacticiens, des acteurs qui, en contexte d'incertitude et de vulnérabilité, parviennent à articuler des tactiques pour s'en sortir, c'est prolonger avec Soulet, (2003,2009) la reconnaissance que les personnes vulnérables ne subissent pas toujours leur situations. C'est reconnaître aussi qu'elles font de la réflexion au sujet de leur situation, de leur identité, le moyen de production des conditions de changement de leur situation. À la suite d'autres travaux tels ceux de De

Certeau (1990), Soulet, (2003 ; 2005), cette posture réhabilite les ESR, les sujets des marginalités sociales, en tant qu'acteurs de leur trajectoire biographique. Elle reconnaît de ce fait l'apport de ces derniers dans le processus de leur propre autonomisation qu'ils construisent en capitalisant les ressources d'autres partenaires stratégiques.

5.2.2. Implications professionnelles.

Une étude sur la scolarisation des ESR en contexte de rue peut intéresser le professionnel de l'éducation. En effet, le droit à l'éducation reconnu à tous les enfants reste un droit auquel les ESR se trouvent véritablement associés. Les ESR non scolarisés, ou sous scolarisés (Amana, 2014) dans la ville de Yaoundé reflètent une réalité selon laquelle les devoirs de l'état en matière d'éducation de cette catégorie sociale sont peu accomplis. Les conclusions qui ont fait de ces enfants comme inadaptés, en leur état dans la rue, à la réinsertion scolaire, masquent de fait les cas des ESR qui se débrouillent dans les mêmes conditions pour se scolariser et rejoindre la norme sociale à ce sujet.

Dans ce cas, le présent travail qui tente de rendre compte des mécanismes de scolarisation mis en œuvre par les ESR pour conduire une scolarisation en contexte de rue, reconnaît la part d'action des ESR en faveur du processus de leur réinsertion scolaire. Nous avons vu dans ce travail que les ESR sont scolarisés malgré leur situation de rue. Ils mobilisent des tactiques et stratégies pour faire de la vie de la rue un moyen pour supporter les charges immédiates liées à l'expérience scolaire. Nous avons aussi constaté que les savent recourir à diverses tactiques pour que leur scolarisation soit mise en place et les frais de scolarisation supportés par des partenaires sociaux à l'instar du centre Edimar. En contexte de l'école, ils ont recours à des stratégies pour gérer les apprentissages, les relations en contexte de classe, le temps scolaires. Dans la rue, ils adaptent leur activité, le temps de travail et gérer les relations avec les pairs par le biais de stratégies qui rendent compatible leur vie de rue et leur scolarisation. Ce comportement peut informer à suffisance les acteurs des interventions auprès des ESR, mais aussi les enseignants et les auteurs dont les recherches s'intéressent aux politiques sociales d'interventions en milieux de jeunes marginaux.

À ce titre, les résultats de l'étude induisent à des implications professionnelles capitalisables par les éducateurs sociaux, les enseignants. Ces implications sont décrites ici en termes de suggestion à l'endroit des intervenants sociaux (services sociaux de réinsertion du minas, foyer et centre social d'accueil et de réinsertion des ESR) auprès des ESR, des enseignants et éducateurs.

- **Minas, en partenariat avec les ministères en charge de l'éducation**

L'État a la responsabilité d'assurer l'éducation des enfants, de tous les enfants quels qu'ils soient. Il est le garant de leur bien-être moral, physique intellectuel, bref de leur épanouissement total (loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998). En ce sens nous suggérons au Minas et sa direction en charge de l'enfance, en partenariat avec les ministères en charge de l'éducation de rapprocher les structures scolaires à proximité des ESR pour favoriser l'intérêt de ces derniers à l'éducation scolaire et par ce biais susciter en certains une autre perception de sa vie en contexte de rue et les « armer » pour s'en sortir, c'est-à-dire les autonomiser progressivement pour qu'il crée ses propres possibilités de sortie de rue.

- **Les services sociaux et équipes techniques d'interventions auprès des ESR en vue de leur réinsertion**

Pour les services sociaux et équipes techniques d'interventions auprès des ESR en vue de leur réinsertion scolaire, les résultats de l'étude leur offrent l'occasion de recourir à deux techniques pour enrichir leurs instruments d'intervention en matière de réinsertion scolaire. D'abord, s'appuyer sur la connaissance de l'héritage scolaire des enfants pour articuler l'offre du soutien scolaire peut apparaître favorable au repérage des ESR sur qui l'intervention peut avoir de succès. Ensuite, la prise en compte des tactiques et stratégies mises en œuvre par les ESR scolarisés peut servir à l'élaboration d'un répertoire des comportements compatibles avec une scolarité en contexte de rue. La connaissance de ces tactiques, leurs maîtrises peut servir à l'élaboration des dispositifs d'interventions susceptibles d'intéresser ceux des ESR ayant un certain héritage scolaire avant de vivre dans la rue.

Ce dispositif, fait des tactiques et stratégies, est espéré être à même de rendre compatible la vie de rue et l'école en contexte de Yaoundé et aidera ainsi l'ESR dans son autonomisation en tant que sujet. Il est nécessaire de préciser que cela ne dépend que de la volonté manifeste de l'ESR de suivre une trajectoire scolaire.

- **Aux enseignants/éducateurs**

Pour les enseignants, qui ont souvent l'occasion de recevoir les ESR dans les salles de classes des écoles formelles ou des centres d'alphabétisation, les conclusions de ce mémoire invitent les enseignants à deux comportements : la connaissance de l'histoire de ses élèves et la décentration.

D'abord, la connaissance de l'histoire des ESR scolarisés doit entraîner, chez les enseignants des centres d'alphabétisations et des collèges publics qui reçoivent les ESR, un changement de posture afin de mieux accompagner ces élèves peu ordinaires dans leurs apprentissages. Au-delà de ce que l'enseignant doit connaître ses apprenant comme le prescrivent les actes professionnels d'enseignements et de gestion de classes, connaître l'histoire d'un élève ESR, transforme le regard de l'enseignant et peut rendre ce dernier réceptif au discours sur les efforts quotidiens qu'accompli l'ESR afin de se scolariser.

Ensuite, cette connaissance de l'élève ESR est de nature à entraîner le deuxième comportement. Elle sous-entend une décentration, chez les enseignants, qui les invite à éviter certaines postures qui pourraient frustrer ces élèves déjà meurtris par diverses expériences. La nécessité de renforcements des capacités de ces éducateurs devient dès lors perceptible à l'horizon, eu égard à ce qui est observé dans les centres d'alphabétisations et les cours du soir : des enseignants souvent non formés aux prises avec des effectifs pléthoriques qui n'encouragent pas une connaissance approfondie des apprenants.

Aussi proposons-nous, ci-après, un répertoire des tactiques et stratégies, pouvant servir de comportements d'étayages capitalisables, par les professionnels d'interventions sociales et enseignants, pour la mise en place des dispositifs éducatifs à même d'aider les ESR à rendre compatible leur vie de rue et l'école en contexte de Yaoundé.

PROPOSITION D'UN RÉPERTOIRE DE TACTIQUES ET STRATÉGIES MISE EN ŒUVRE PAR LES ESR POUR ALLIER VIE DE RUE ET SCOLARISATION.

1. Mise en situation de scolarisation :

- Rester calme lors des réunions au centre afin de susciter l'intérêt des éducateurs et responsables du centre (et exposer plus tard sa situation et ses problèmes)
- Se renseigner hors du centre et chercher à rencontrer le blanc, le responsable du centre pour le supplier au sujet d'un intérêt ressenti pour l'école
- Venir simplement s'enregistrer et commencer à assister au cours d'alphabétisation afin de gagner les frais de taxi pour un retour à la maison

2. Conduite de la scolarité :

2.1. Gestion des activités en contexte scolaire.

Régime scolaire/temps scolaire

-Choisir les cours du soir, de 16h à 21h, pour avoir le temps de travailler en journée afin de pouvoir subvenir aux besoins urgents de survie en contexte de rue.

Apprentissage (cours, devoirs) :

-Avoir recours à des groupes restreints d'études faites de camarades et dont les séances sont prévues juste avant le début des cours (révisions fonctionnelles),

-Faire des révisions individuelles opportunément avant les débuts des cours,

-S'inscrire dans des groupes répétitions dans lesquels on traite tous les devoirs et exercices donnés en classe

-Recourir à un système de tutorat irrégulier avec les éducateurs du centre /ou à un tutorat régulier (avec son colocataire) pour traiter les devoirs, demander un soutien dans les explications complémentaires des cours

Relation avec les autres élèves en classes :

-S'isoler en classe afin de ne pas trahir son identité d'ESR

-Ne pas dévoiler leur identité de Mbokos à leurs camarades de classes

Relations avec les enseignants :

-Éviter de répondre pour se faire remarquer par le prof au risque d'entraîner un intérêt sur sa situation

-Répondre quand on est interpellé uniquement

2.2. Gestion des activités en contexte scolaire

Activité menée :

-Mototaxi

-Pousseur de brouette

-Pousseur de bouette et chargeur

Nature de l'activité menée :

-Choisir de mener une activité stable dont l'exercice peut subvenir directement aux besoins de nutrition avant le départ pour l'école, au besoin de transport pour se rendre à l'école

-Choisir une activité dont on peut suspendre l'exécution sans pour autant courir le risque de perdre la possibilité de la reprendre. On peut arrêter pour reprendre à la fin des cours sans problème.

Temps de travail :

-Temps de travail adapté aux heures des cours

-Arrêter de travailler à l'approche des heures de cours

-Travailler après les cours (alphabétisation)

-Relation avec les ESR (anciens amis) non scolarisés :

-Éviter les anciens la compagnie des ESR non scolarisés et fuir leur influence négative au sujet de l'école

-S'émanciper de la dépendance aux anciennes relations négatives dans la rue.

Implications des professionnels d'interventions sociales et des enseignants

- Les interventions sociales auprès d'eux peuvent capitaliser ces mécanismes pour élaborer des dispositifs éducatifs à même de rendre compatible la vie de rue et l'école chez les ESR.
- Les enseignants pourront par cette occasion trouver l'intérêt de toujours mieux connaître leurs élèves afin de mieux les accompagner dans leurs apprentissages. Ils pourront mieux apprécier l'effort que fournissent ces ESR et par là adopter une posture décentrée vis-à-vis des préjugés d'inadaptation scolaire malheureusement véhiculés à propos de ESR

Après cette proposition qui clos la partie réservée aux implications professionnelles de ce travail, les difficultés auxquelles la recherche a été confrontée méritent d'être soulignées.

5.3. Difficultés rencontrés et limites de l'étude.

5.3.1 Difficultés rencontrées

La principale difficulté rencontrée a été de rencontrer des ESR scolarisés en situation de rue, c'est-à-dire scolarisés mais n'étant pas hébergés dans un foyer ou centre. D'abord du fait de la rareté de ce type d'ESR, ce qui nous a contraint à limiter l'échantillon à 3 cas ; ensuite, du fait de la suspicion que ces ESR ont à l'égard de l'étrangeté de toute situation qu'ils vivent, ce qui nous astreint à passer plus de temps avec eux avant de pouvoir exploiter leur réseau relationnel ; et enfin, du fait que nous n'avons pas pu observer les ESR du collège en contexte de cours. Ce qui nous a contraint à constituer les entretiens comme sources principales d'informations.

5.3.2 Limites de la recherche

Ce travail comporte cependant quelques limites qui méritent d'être mentionnées. Du point de vue de la collecte des données de terrain, on aurait pu étendre l'étude aux enseignants et aux éducateurs qui côtoient les ESR à longueur de journée, ce qui aurait généré d'autres éléments porteurs de sens tout aussi pertinents pour comprendre les mécanismes de réinsertion scolaire mis en œuvre par les ESR. De même, le fait de n'avoir pas suffisamment observé certains membres de l'échantillon en contexte scolaires, du fait du risque que ces derniers encourrent par rapport à leur identité cachée d'ESR, a mis sous le boisseau d'éventuels éléments qui auraient pu enrichir le recoupement des informations sur certains aspects de leur vie dans la rue et à l'école.

Toutefois, cela ne perturbe guère les conclusions de ce travail, car notre objectif premier était de partir de l'expérience de rue des ESR et de leur scolarisation en contexte de rue pour pouvoir rendre compte des mécanismes mis en œuvre pour se scolariser là où les autres ESR ont échoué. Cela afin d'inférer à partir de ces mécanismes des éléments d'étayage, pouvant contribuer à l'élaboration d'un dispositif qui rend compatible la vie de rue et l'école chez les ESR. C'est ce qui explique la posture théorique adoptée dans ce travail, à savoir, lire les tactiques et stratégies des ESR comme relevant de l'agir en contexte de vulnérabilité et de d'inquiétude (Soulet, 2003) d'une part, et comme révélant la part de l'ESR dans le processus de repositionnement identitaire dont il est en quête.

Néanmoins, il serait intéressant d'étendre cette recherche non seulement à une large population, mais aussi à d'autres aspects (difficultés liées aux apprentissages, à la vie scolaire)

non pris en compte ici. Ce qui pourrait engendrer d'autres éléments tout aussi crédibles dans l'élargissement des comportements d'étayages, mobilisables pour améliorer la réinsertion scolaire de ces ESR, voire les outiller pour qu'ils articulent leurs propres ponts de sortie de rue (colombo, 2003). Cette faiblesse méthodologique laisse donc ouverte une piste de réflexion que nous pourrions approfondir par le biais d'autres recherches ultérieures.

Cette partie sur les difficultés rencontrées au cours de cette recherche clos par la même occasion le chapitre 5 et ouvre la brèche vers la conclusion de cette étude.

CONCLUSION

Au terme de ce travail qui a porté sur les mécanismes mis en œuvre par les ESR scolarisés en contexte de rue à Yaoundé, il a été question de cerner la problématique de la scolarisation des ESR à partir d'une question de recherche qui s'est attelée à découvrir quels mécanismes certains ESR mettent-ils en œuvre pour se scolariser alors qu'ils sont en situation de rue. L'analyse de cette question a nécessité dans le présent travail, la mobilisation d'une posture théorique articulée autour de l'agir faible et l'interactionnisme symbolique, mais aussi d'un arsenal méthodologique adossée à une enquête de terrain conduite par le biais des techniques de collecte de données telles l'observation directe, l'entretien. L'analyse des données collectées auprès des 3 sujets de cette étude, par le biais de l'analyse de contenu a conduit à la production des résultats de cette recherche. Ces résultats indiquent que les ESR de cette étude qui ont échoués dans la rue suite à des faits et circonstances liées aux décès des parents, aux conflits familiaux et aux maltraitances et négligence subies par les ESR font l'expérience de la vie de rue traduite par une situation de survie. Leur quotidien dans la rue est fait de survie. Ils vivent dans des conditions matérielles précaires, partagent des conditions sociales appauvries et tournées essentiellement vers des relations sociales efficaces et sont émotionnellement partagés entre la tendance au rejet et à l'acceptation de la situation de rue comme partie de leur identité. Les résultats de l'étude révèlent aussi que les ESR sont en situation de rue et expérimentent l'école depuis 3 ans tout en étant dans le contexte de rue. Leur entrée dans la rue, pas toujours vécu comme voulu et définitive les pousse à se représenter leur situation comme toujours provisoire et jamais définitivement fixée et à saisir dès lors tout processus de sortir, et donc à mobiliser des mécanismes en faveur de l'école dans le cas présent.

Les mécanismes qu'ils mettent en œuvre pour se scolariser combinent à la fois les tactiques et les stratégies. Les tactiques concernent la mise en situation de scolarisation et la gestion des rapports en classes. Les stratégies quant à elles concernent la gestion des activités liées à la vie de rue et à celle de l'école. Réussir une scolarisation quand on est un ESR suppose mettre en place des tactiques pour être accepté en tant qu'un potentiel apprenant. Pour cela, l'ESR devient un tacticien capable de rester calme pour attirer l'attention de partenaires éducatifs ; de se renseigner et de chercher à rencontrer un potentiel financier pour lui soumettre son envie de faire des études. Il est aussi capable de venir simplement, s'enregistrer et de commencer à fréquenter dans l'espoir qu'il va gagner des frais de taxi pour rentrer au quartier.

Lorsque les tactiques ont permis de mettre en place le projet de scolarisation, traduit par une inscription dans un collège ou dans le centre d'alphabétisation, elles cèdent le pas aux stratégies qui se révèlent mobilisées pour la gestion des activités de la vie scolaire et celles de la vie de la rue. Dans le contexte scolaire, elles sont traduites par le recours au cours de soir pour gérer le temps ou le régime scolaire. Elles prennent la forme de recours aux groupes d'études, au tutorat, à des groupes de répétitions et des révisions individuelles pour la gestion des apprentissages. Pour gérer les rapports sociaux avec les élèves et les enseignants, elles apparaissent sous la forme de tactiques d'isolement, d'évitement des camarades en classe, mais aussi de la tendance à ne pas répondre en classe ou de participer le plus simplement possible.

Dans le contexte des activités de la rue, les stratégies des ESR ont consisté à trouver un travail stable, producteur de revenu financier immédiat et mobilisable pour subvenir aux besoins urgents de faim, de transport. Cette stratégie a consisté à rendre compatible l'exercice de ce travail et les activités de l'école grâce à l'adaptation du temps de travail et à la nature du rapport à cette activité. L'arrêt de l'activité quand les heures des cours approchent constitue la ligne de séparation des deux milieux, favorisant le passage des activités de l'un à celles de l'autre, c'est-à-dire de la rue à l'école. Pour gérer les rapports avec les pairs de la rue non scolarisés, les stratégies sont faites de l'évitement et d'émancipation de ces rapports jugés comme potentiellement risqués pour la pérennisation de l'expérience scolaire, en raison des représentations négatives que ces ESR non scolarisés associent à l'école.

De manière générale, vivre l'expérience scolaire en contexte de rue contraint les ESR à une forme d'intelligence de rue et à mettre en œuvre diverses tactiques et stratégies pour capitaliser des ressources pour supporter les activités liées aux deux contextes de vie qui sous-tendent cette expérience. La scolarisation de l'ESR en contexte de rue rend ainsi compte de l'acteur qu'est l'ESR. Ses actions en faveur de la conduite de sa scolarisation articulent tactiques et stratégies selon les circonstances, les moyens dont ils disposent et le cadre d'action.

Par ailleurs, la scolarisation de ces ESR se trouve également liée aux significations que la rue, l'école et le centre ont pour ces derniers. Les résultats mettent en lien cette scolarisation en contexte de rue et l'héritage scolaire familial des ESR. La tendance des ESR à poursuivre l'expérience s'explique en partie par le fait que les ESR avaient déjà amorcé un certain niveau d'étude ou de scolarité avant de se retrouver dans la rue. En effet, l'ancrage

antérieur des ESR dans un univers scolaire, bien que devenu latent à leur arrivée dans la rue, a refait surface quand les ESR ont ressenti le besoin de remettre en cause leur vie dans la rue ainsi que lorsqu'ils ont vu l'opportunité d'une éventuelle scolarisation à travers les ressources qu'offre le centre Edimar. Cet héritage familial intériorisé, combinés aux significations que les ESR associent à la vie de rue, à l'espace rue et à leur projet de vie, ont orienté les actions des ESR en faveur de l'expérience scolaire. Cette intériorisation de sens et significations des choses a construit en eux les ressorts d'un agir non stratégique fait de tactiques, mais aussi a favorisé la mise en œuvre d'un agir stratégique, traduit par des stratégies spécifiques développés par les ESR malgré leur situation de rue. Ces derniers déploient donc dans la rue, une batterie de mécanismes de capitalisation de ressources liées à leur situation de rue afin de conduire leur scolarisation.

En outre, ce mémoire permet de lire dans un sens dynamique le rapport de l'ESR à la rue, à l'école et au centre d'accueil et de réinsertion. En effet, au fil de l'expérience scolaire, le rapport des ESR à la rue, caractérisé au début par un rapport d'identification, de survie pour une vie dans l'immédiat, devient un rapport « économique », fait de « parentification », d'exploitation des ressources de la rue en faveur de l'expérience scolaire. L'expérience scolaire et les projections scolaires de l'ESR deviennent dans cette perspective un processus en faveur de la sortie de rue. Les ESR s'appuient sur l'expérience pour se projeter dans une vie sans la culture de la rue. Dans cette projection qui s'appuie sur l'école et les ressources de la rue, le rapport de l'ESR au centre d'accueil, caractérisé au début par une relation d'exploitation égoïste en faveur de l'ESR, se transforme sous l'effet de l'expérience scolaire, et devient un rapport de coopération. Le centre Edimar devient pour l'ESR un partenaire stratégique dans sa scolarisation.

De ce qui précède, l'on peut retenir en guise de réponse à la question principale de cette recherche que les ESR scolarisés mettent en œuvre divers mécanismes pour réussir leur scolarisation. **Ces mécanismes sont traduites par diverses tactiques de mise en situation de scolarisation** [« rester calme lors des réunions au centre afin de susciter l'intérêt des éducateurs et responsables » ; à « se renseigner hors du centre et chercher à rencontrer le blanc, le responsable du centre pour le supplier au sujet d'un intérêt ressenti pour l'école » ou alors « à venir simplement s'enregistrer et commencer à assister au cours d'alphabétisation afin de gagner les frais de taxi pour un retour à la maison »], **ainsi que de multiples stratégies de gestion des activités liées au contexte scolaire et celles du contexte de rue.** [choisir les cours du soir, de 16h à 21h, pour avoir le temps de travailler en journée afin de

pouvoir subvenir aux besoins urgents de survie en contexte de rue ; avoir recours à des groupes restreints d'études, à la révision individuelle, à des groupes répétitions ou au tutorat pour apprendre ; s'isoler en classe et ne pas dévoiler leur identité de Mbokos à leurs camarades de classes et enseignants ; choisir de mener une activité stable dont l'exercice peut subvenir directement aux besoins de nutrition avant le départ pour l'école, au besoin de transport pour se rendre à l'école ; avoir un temps de travail dans la rue qui tient compte des heures des cours au collège ou au centre d'alphabétisation ; s'émanciper des rapports avec les autres ESR non scolarisés en les évitant].

Pour ce faire, ils s'appuient sur l'organisation pratique de leur vie dans la rue pour la rendre compatible avec la vie scolaire, mais aussi ils s'appuient sur les ressources (ressources liées au travail dans la rue, argent pour se nourrir et payer le transport pour l'école, aides reçus du centre d'accueil, soutien scolaire) qu'ils tirent de leur situation de rue pour supporter l'expérience scolaire. Par cette organisation pratique de leur vie dans la rue, ils mettent à contribution leur vie de rue dans la gestion de leur scolarité. L'on retient aussi que le fait pour les ESR d'associer à la rue une signification qui redéfinit leur rapport à cet espace en le (rapport) fondant sur base d'exploitation de ces ressources d'une part, mais aussi, le fait d'avoir associé à leur vie de rue, à l'école et à leur projet de vie, des sens positifs ayant conduit chez eux à une volonté de s'en sortir d'autre part, ont concouru à faciliter l'expérience scolaire de ces sujets, qui ont su créer des opportunités de scolarisation en côtoyant le centre.

D'un autre point de vue, les conclusions de ce mémoire révèlent également que l'ESR scolarisé apparaît comme un acteur aux prises avec deux milieux de vie dont « les habitus » qui les structurent sont peu convergents. Réussir à articuler une vie dans les deux systèmes contraint le regard de l'observateur social à s'intéresser d'une part, à l'apport de l'ESR scolarisé dans sa réinsertion scolaire et d'autre part, à la nécessaire décentration de point de vue que cela peut entraîner chez les éducateurs et les autres acteurs sociaux. Par cette expérience scolaire en contexte de rue, les ESR de l'étude obligent les chercheurs et politiques en charge de l'éducation non seulement à regarder autrement l'intervention auprès des enfants en situation, mais aussi suscitent l'intérêt d'un changement de posture chez les éducateurs qui reçoivent ce type d'élèves dans leurs classes.

Pour ce qui est des interventions dont les méthodes sont loin de faire l'unanimité, les résultats de l'étude leur offrent l'occasion de recourir à deux techniques pour enrichir leurs

instruments d'intervention en matière de réinsertion scolaire. D'abord, s'appuyer sur la connaissance de l'héritage scolaire des enfants pour articuler l'offre du soutien scolaire peut apparaître favorable au repérage des ESR sur qui l'intervention peut avoir de succès. Ensuite, la prise en compte des tactiques et stratégies mises en œuvre par les ESR scolarisés peut servir à l'élaboration d'un répertoire des comportements compatibles avec une scolarité en contexte de rue. La connaissance de ces tactiques, leurs maîtrises peut servir à l'élaboration des dispositifs d'interventions susceptibles d'intéresser ceux des ESR ayant un certain héritage scolaire avant de vivre dans la rue. Ce dispositif fait des tactiques et stratégies rendra compatible la vie de rue et l'école en contexte de Yaoundé et reconnaitra ainsi la part de l'ESR dans son autonomisation.

Par ailleurs, ce mémoire est aussi d'un intérêt pour les éducateurs, enseignants. En fait, au-delà de servir à un discours scientifique sur la scolarisation des ESR qu'ils ont parfois l'occasion d'enseigner, les conclusions de ce mémoire invitent l'enseignant à deux choses : la connaissance de l'histoire de ses élèves et la décentration.

La connaissance de l'histoire des ESR scolarisés doit entraîner, chez les enseignants des centres d'alphabétisations et des collèges publics qui reçoivent les ESR, un changement de posture afin de mieux accompagner ces élèves peu ordinaires dans leurs apprentissages. Au-delà de ce que l'enseignant doit connaître ses apprenant comme le prescrivent les actes professionnels d'enseignements et de gestion de classes, connaître l'histoire d'un élève ESR, transforme le regard de l'enseignant et peut rendre ce dernier réceptif au discours sur les efforts quotidien qu'accompli l'ESR afin de se scolariser. Cette connaissance est de nature à entraîner le deuxième comportement ou chose. Elle sous-entend une décentration, chez les enseignants, qui les invite à éviter certaines postures qui pourraient frustrer ces élèves déjà meurtris par diverses expériences. La nécessité de renforcements des capacités de ces éducateurs devient dès lors perceptible à l'horizon, eu égard à ce qui est observé dans les centres d'alphabétisation et les cours du soir : la situation des enseignants souvent non formés aux prises avec des effectifs pléthoriques qui n'encouragent pas une connaissance approfondies des apprenants, interpelle à plus d'un titre sur la nécessité de renforcements des capacités professionnelles de ces éducateurs qui travaillent à l'éducation d'une catégorie d'apprenants dits à besoins spécifiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amana, E. (2012), « Les fonctions instrumentaux des substituts parentaux et inadaptation socio-affective chez l'adolescent de la rue au Cameroun ». Thèse de doctorat/Ph.D. Université de Yaoundé 1 : Département de Psychologie.
- Amana, E. (2014), « Rôle de la fonction parentale instrumentale dans la prise en charge de l'inadaptation socio- affective chez les adolescents vivant dans la rue au Cameroun contemporain ou l'imbroglio d'un double paradoxe ». *In syllabus*, Yaoundé : École Normale Supérieure, 267-283.
- Amana E., et al., (2014). « Étayage et homéostasie intra et inter psychique chez les adolescents de la rue », in *Revista universitara de Sociologica*, (2014), 2, (22), Craiova : Beladi Publishing House, 18-28.
- Anatrella, T. (1989). *Interminables adolescences : les 12/30 ans*, Paris : éthique & société.
- Barry, A. et al, (2013) « L'éducation : pilier de la réinsertion des enfants des rues », [en ligne sur le site <http://www.impact.cd/leducation-pilier-de-la-reinsertion-des-enfants-des-rues/>. Consulté le 30/05/2016]
- Bellot, C. (2010). « L'intervention par les pairs : un outil pour soutenir la sortie de rue », *Criminologie*, 43, 1, 171-198. [En ligne <https://www.erudit.org/revue/crimino/>. Consulté le 09/12/2014]
- Bellot, C. (2005). « La diversité des trajectoires de rue des jeunes à Montréal ». In N. Brunelle et M.-M. Cousineau (sous la dir.), *Trajectoires de déviance juvénile : Les éclairages de la recherche qualitative*, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, 71-95.
- Bellot, C. (2001). « Le monde social de la rue : Expériences des jeunes et pratiques d'intervention à Montréal ». Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, École de criminologie. [En ligne <http://www.pum.umontreal.ca/bibliographies/criminologies.html>. Consulté le 04/02/2015]
- Bender, K., Thompson, S.J., McManus, H., Lantry, J. et Flynn, P.M. (2007). Capacity for Survival: Exploring Strengths of Homeless Street Youth. *Child Youth Care Forum*, 36, 25–42.
- Calafuri,D-S., et Djimbaye. (2002). « Des alternatives à l'exclusion de la jeunesse », *Journal des africains*, 72, 1. 214.

- Castel, R. (1994). « La dynamique des processus de marginalisation. De la vulnérabilité à la désaffiliation : Marginalité et exclusion sociale ». *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 11-28.
- Chobeaux, F. (1996). *Les Nomades du vide. Des jeunes en errance, de squats en festivals, de gares en lieux d'accueil*. Paris : Actes Sud.
- Colombo, A. (2013). Sortir de la rue : une lutte pour la reconnaissance à l'heure de l'individualisme avancé. Analyse compréhensive des trajectoires des jeunes sortis de la rue à Montréal. *Sociologies*. Paris : AISLF. [En ligne [http:// www.sociologies.revues.org](http://www.sociologies.revues.org). Consulté le 21/05/2015.]
- Colombo, A. (2008). « La reconnaissance : un enjeu pour la sortie de la rue des jeunes à Montréal ». Université du Québec. [En ligne <http://www.archipel.uqam.ca/>. Consulté le 14/03/2013]
- Colombo, A. et al. (2007). « Comment sortir de la rue quand on est bienvenu nulle part ? ». In *Nouvelles pratiques sociales*. 20, 1, 108-127. [En ligne <https://www.erudit.org/revue/nps/>. Consulté le 09/12/2014]
- Colombo, A. (2003). « La sortie de la rue : processus ou objectif d'intervention ? ». *Nouvelles pratiques sociales*, 16, 2, 192-210. [En ligne <https://www.erudit.org/revue/nps/>. Consulté le 09/12/2014]
- Côté, M.-M. (1988). « Les jeunes de la rue à Montréal. Une étude d'ethnologie urbaine ». Thèse de doctorat, anthropologie, Université de Montréal, 728
- Côté, P.-B. (2013). « Les figures de l'intimité en situation de rue : une pluralité d'expériences chez les jeunes à Montréal ». Thèse de doctorat, Faculté des arts et des sciences service social, Université de Montréal. [En ligne <https://papyrus.bib.umontreal.ca>. Consulté le 21/03/2015]
- Crozier, M. et al. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil, 500 p.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*, 1. Arts de faire, Paris : Gallimard
- Donzelot, J. (2006). *Quand la ville se défait. Quelle politique face à la crise des Banlieues ?* Paris : Seuil
- Dubet, F. (1987). *La galère, jeunes en survie*. Paris : Fayard

- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. [Consulté en ligne http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html, le 17 décembre 2014]
- Ekobena, F. (2009). « Représentation sociale de l'institution de resocialisation et comportement des enfants en situation d'exclusion sociale au Cameroun : le cas des enfants de la rue de la ville de Yaoundé ». Mémoire de DEA. Département de psychologie. Yaoundé : Université de Yaoundé 1.
- Ekomo, E. et Nana Fabu. (2009). Vers une théorie de sociologie de la survie : une analyse dynamique de l'enfant de la rue. *Mutibe*, 3, Paris : PUF, 96-113.
- Fatou, D. (2009). « Les enfants de la rue à Dakar, entre visibilité sociale et indifférence académique », CODESRIA, [communication donnée à Douala au Cameroun, le 25-26/08/2009 dans le cadre du programme sur les nouvelles frontières de la recherche sur l'enfance et la jeunesse en Afrique. [En ligne sur le site, www.codesria.org. Consulté le 22/05/2016]
- Jamouille, P. (2005). *Des hommes sur le fil. La construction de l'identité masculine en milieux précaires*, Paris : La Découverte, 291 p.
- Karabanow, et al. (2005). Sortir de la rue : explorer les stratégies les stratégies utilisées par les jeunes canadiens pour abandonner la vie dans la rue. Université Dalhousie.
- Lanzarini, C. (2000). *Survivre dans le monde sous-prolétaire*. Paris : Presses Universitaires de France, 280 p.
- Larouche, A. (2008). *Les effets de l'expérience carcérale sur la construction identitaire des jeunes de la rue à Montréal*. Mémoire de maîtrise, intervention sociale, Université du Québec à Montréal, 209 p.
- Leka, E. (2004). « Urbanité et civilité au Cameroun : analyses des formes de socialité dans la rue à Yaoundé », mémoire de DEA, Département de sociologie. Yaoundé : Université de Yaoundé 1.
- Libali et al , (2000) *Enquête sur la réinsertion sociale des enfants de la rue à Brazzaville*, UNESCO et APTS : Brazzaville
- Lindsey, E.W., Kustz, D., Jarvis, S., Williams, N.R. et Nackerud, L. (2000). Howrunaway and homeless youth navigate troubled waters:

- Personal strengths and resources. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 2, 115-140.
- Lucchini, R. (1993). *Enfant de la rue : identité, sociabilité et drogue*. Genève/Paris : Droz
- Lucchini, R. (1998). « L'enfant de la rue : réalité complexe et discours réducteurs ». *Déviance et société*, 22, 4,
- Lucchini, R. (2001). « Carrière, identité et sortie de la rue : le cas de l'enfant de la rue ». In *Déviance et société*. Vol 25, 1, p. 75-97.
- Marguerat, Y. (2003). « Garçons et filles des rues dans la ville africaine. Diversité et dynamique des marginalités juvéniles à Abidjan, Nairobi, Antananarivo ». Dakar : CODESRIA/IRD
- Marguerat, Y. (1999a) « Les chemins qui mènent à la rue. Un essai de synthèse sur le processus de production d'enfants de la rue en Afrique noire ». *Les Cahiers de Marjuvia*, 9, 45-58.
- Marguerat, Y. (1999b) « Les actions en faveur des enfants de la rue au Cameroun ». *Les Cahiers de Marjuvia*, n° 9, pp. 128-136.
- Matango, E. (2014). « Vivre dans la rue et s'en sortir : réinsertion socioprofessionnelle des enfants en situation de rue à Yaoundé ». Mémoire de DIPSS II. Yaoundé : École Normale Supérieure de Yaoundé. Département des sciences de l'éducation.
- Mgbwa, V. (2013). « Phobie scolaire chez les enfants de la rue au Cameroun ou décalage entre habitus social et habitus scolaire ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire*, 62, 33-44.
- Mbondji, E. (2005). *L'ethno-perspective ou la méthode du discours de l'ethno-anthropologie culturelle*. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
- Meillassoux, (1996). « Économie et travail des enfants », in B. Schlemmer (dir) *l'enfant exploité*, Paris : Karthala/ORSTOM,
- Mengue, M-T. (2008). « Quel droit à l'éducation pour les enfants de la rue au Cameroun ». *Droit à quelle éducation en Afrique*. In Collection « Apprendre ». Yaoundé : Presses de l'Université Catholique d'Afrique centrale.
- Mengue, M-T. (1999). « La resocialisation des enfants en difficulté au Cameroun », in Pougoue, *Dynamique citoyenne et dignité en Afrique centrale*, Yaoundé : Presses de l'Université Catholique d'Afrique centrale.
- Mengue, M-T. (1998). « Les jeunes cadets de la rue de Yaoundé », *Les Cahiers de Marjuvia*, 6, 66-105.

- Minas, (2011). « Protocole d'accord MINAS/DGSN signé le 15 juin 2011, dans le cadre des interventions relatives à la protection sociale des enfants en danger moral, des populations marginales et autres inadaptés sociaux », Yaoundé : Minas
- Minas, (2010). « Rapport d'étape sur les opérations de retrait des enfants dans les rues de Yaoundé et de Douala ». Yaoundé : Minas.
- Morelle, M. (2006). « Les enfants de la rue, l'État et les ONG : qui produit l'espace urbain. Les exemples de Yaoundé (Cameroun) et Antananarivo (Madagascar), *Afrique contemporaine*, 217, 217-229
- Morelle, M., (2006). « La rue dans la ville africaine. Yaoundé, Cameroun et Antananarivo, Madagascar », *Annal de Géographie*, N°650, Paris : Armand Colin,
- Mukene, P. et al, (2014). « La prise en charge enfants de la rue au Burundi ». Étude conjointe menée par le Ministère de l'Enseignement de Base et Secondaire, de l'Enseignement des Métiers, de la Formation Professionnelle et de l'Alphabétisation et le Ministère de la Solidarité Nationale, des Droits de la Personne Humaine et du Genre. [En ligne sur le site <http://www.confemen.org/> Consulté le 30/05/2016]
- Ngo Nsongan. (2007). « Impact du vécu quotidien des activités de réinsertion sur le retour en famille des enfants de la rue, étude menée au foyer de l'espérance de Mvolyé », Mémoire de Maîtrise, Département de psychologie. Yaoundé : Université de Yaoundé 1.
- Ngueyap. (1996). « Société, réussite économique et travail des enfants : le cas des bamiléks de l'Ouest –Cameroun », in Schlemmer B., (1996). *L'enfant exploité*. Paris : Karthala.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : Presses Universitaires de France, 256 p.
- Parazelli, M. (1998) « Aller voir ailleurs si j'y suis...Les trajectoires géosociales des jeunes de la rue québécois », *Agora*, 13, 71-86.
- Parazelli, M. (2002). *La rue attractive. Parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Peretti-W. et al. (2009). *Le principe de prévention. Le culte de la santé et ses dérives*. Paris : La République des Idées, 103 p.

- Pichon P. (2007). *Vivre dans la rue. Sociologie des sans domicile fixe*, Saint-Étienne : Presses de l'Université de Saint-Étienne.
- Pirot, B. (2004). *Enfants des rues d'Afrique Centrale*. Paris : Karthala
- Rivard, J. (2004). « Des pratiques autour des jeunes /enfants des rues : une perspective internationale », *Nouvelles pratiques sociales*, 17, 1,
- Roché, S. (2002). *Tolérance zéro ? Incivilités et insécurités*, Paris : Odile Jacob. [En ligne sur le site http://www.odilejacob.fr/catalogue/scienceshumaines/questions-de-societe/tolerance-zero-_9782738111005.php. Consulté 14/04/2015]
- Roulleau-Berger, L. (1995). « Expériences et compétences des jeunes dans les espaces intermédiaires ». *Lien social et Politiques*, 34, 109-117.
- Roy, E., et al. (1998). « Mortality among street youth ». *Lancet*, 352, 91, 21-32.
- Saliou, F. (2014). « La problématique des enfants en situation de rue au Sénégal ». [En ligne sur le site <http://classiques.uqac.ca/>. Consulté le 30/05/2016]
- Soulet, M.-H. (2009). « Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés », in Michel Grossetti et al., *Bifurcations*. Paris : La Découverte « Recherches ».
- Soulet, M.-H. (2005). « Confiance et capacité d'action. Agir en contexte d'inquiétude », in Balsa C., *Confiance et lien social*, Fribourg : Academic Press Fribourg, 31-55.
- Soulet, M.-H. (2003). « Faire face et s'en sortir : vers une théorie de l'agir faible », in Châtel V. et Soulet M.-H., *Agir en situation de vulnérabilité*, Québec : Presses de l'Université Laval, 167-214.
- Tshikala Biaya, (2000). « Jeunes et culture de la rue en Afrique urbaine (Addis-Abeba, Dakar et Kinshasa) », *Politiques africaines*, 80, 12-31.
- Veron, D. (2010). « Sans-papiers : d'un quotidien tactique à l'action collective », *Variations*, 13/14, [En ligne consulté le 22 mai 2016. URL : <http://variations.revues.org/182>
- Wacquant, L. (2003). « Les mythes savants du nouveau sécuritarisme », *Les politiques Sociales*, 62, 1-2, 27-40. [En ligne sur le site <http://www.lespolitiquessociales.org/>. Consulté le 17/04/2015]

Zakia, A. (2007). « D. Martucelli. (2007). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne]. <http://osp.revues.org/1425>.

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN

I- Données générales

Age

Région d'origine

Type de famille d'origine

Statut socio-économique des parents

Établissement fréquentée

Niveau d'étude avant la rue

Niveau d'étude au moment de l'enquête

II- Thèmes pour l'entretien

Thème 1 : causes et raisons leurs entrées dans la rue, leurs modes et conditions de vie

1- Peux-tu me parler des causes et raisons pour qui t'ont amenées à te retrouver dans la rue ?

- Comment t'es-tu retrouvé dans la rue ?
- Pourquoi as-tu choisi d'être dans la rue alors que tu pouvais avoir d'autres choix ?
- Comment vois-tu ta vie dans la rue ? Comment peux-tu l'expliquer à quelqu'un si tu devais lui dire comment on vit en situation de rue ?

2- peux-tu me parler de tes conditions de vie dans la rue ?

- Comment vis-tu dans la rue ? Seul ou en groupe ? Pourquoi ce choix ?
- Comment fais-tu quand tu es malade ? Quand tu as faim ? Quand tu dois dormir ? Ou quand tu dois t'abriter ?
- Quels sont les risques que tu cours en étant dans la rue ? Qu'est ce que tu fais pour survivre quand on sait que la rue ce n'est pas facile ?

Thème 2 : vivre l'expérience scolaire en tant que ESR et gestion des activités des contextes scolaire et de rue (à l'école et dans la rue)

1. Vécu de l'expérience scolaire et rôle de l'ESR dans la gestion de sa scolarité

- Durée de l'expérience scolaire en contexte de rue
- quels sont tes motivations pour faire l'école alors que tu vie dans la rue
- que fais tu à ton niveau pour que ça marche à l'école

2. vie de rue et gestion quotidienne des activités de survie.

Relations avec les pairs non scolarisés

Travail/activités

Temps de travail dans la rue

Thème 3 : mécanismes de scolarisation mis en œuvre

1. tactiques de mise en situation de scolarité

2. stratégies de gestion des activités en contexte scolaire

- gestion des apprentissages
- Adaptation au rythme scolaire
- Gestion des attitudes de tes camarades
- Gestion des attitudes de tes enseignants

3. stratégies de gestion des activités en contexte de rue

- relations avec les pairs non scolarisés
- travail
- temps de travail dans la rue

Thème 4 : significations associées à la vie de rue, à l'école et aux centres d'accueil et de réinsertion.

1. images associées à l'école

- Ce que représente l'école pour toi (en dehors de ce que les gens disent)
- Par rapport à ton expérience, te considères-tu comme quelqu'un qui aime faire l'école ? Pourquoi ?

2. images associées à la vie de rue

- Comment perçois-tu la vie dans la rue ?
- Perception des ressources de la rue
- Perceptions des risques liées à la rue
- Perception de la projection d'une vie hors de la rue

3- images associées aux centres d'accueil et de réinsertion sociale.

- Images associées à un projet de scolarisation appuyée par une vie dans un centre de réinsertion sociale
- Images associées aux ressources offertes par les centres d'accueil et de réinsertion sociale

4- images associées à un projet de vie sans la rue

-projection d'une vie sans la rue

Type de vie souhaitée

ANNEXE 2 : GUIDE D'OBSERVATION

Axe 1 : Observation en situation de rue (décrire la situation de vie de rue)

Les conditions de vie dans la rue

Lieu de fréquentation dans la rue

Lieu de travail

Type d'activité et condition de travail

Rapport avec les pairs en contexte de travail

Axe 2 : Observation en contexte scolaire ((décrire les comportements en situation de classes)

-Présence effective en cours

-Comportements en situation d'apprentissages dans le centre d'alphabétisation

-Les rapports avec les autres apprenants

