

# Accompagnement Socio-éducatif et Résilience Scolaïre chez l'Adolescent Déplacé Interne

Ismaïla TANBAN MGBATOU

Elysée MBOLE

Vandelin MGBWA

Université de Yaoundé 1

elyseembole01@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2745-4467>

## Résumé

*L'analyse des situations d'urgence invite à aborder la mobilité imposée à de nombreux enfants et adolescents dans les régions d'expression anglaise et dans le grand nord depuis une dizaine d'année au Cameroun. Interroger l'univers de ces enfants déplacées dans le champ de l'éducation revient à s'intéresser à un ensemble d'activités autrefois importantes pour eux sans oublier les gestes professionnels pour leur accompagnement. Pour intervenir face à cette sensibilité quotidienne, les institutions scolaires privées et publiques ont généralement convergé vers une prise en charge de masse, c'est-à-dire basée sur le pragmatisme socio-éducatif. Il s'agit notamment « de faire pour faire, et faire taire l'angoisse » vécue par les déplacés internes. Or, il n'y a pas d'accompagnement effectif tant que la résistance n'est pas encore vaincue. Seule l'intervention peut fournir la clé de l'énigme. Et c'est là que commence la prise en charge socio-éducative. La présente étude s'inscrit dans un devis qualitatif. Elle a fait recours à un guide d'entretien comme instrument de collecte de données auprès de trois praticiens de classe et de trois élèves déplacés internes dans la ville de Yaoundé. À partir de l'analyse de contenu thématique, les principaux résultats révèlent que, si l'accompagnement aux besoins collectifs (objets sociaux de base) est nécessaire, la souffrance individuelle donnant lieu soit aux manifestations comportementales excessives, soit aux manifestations inhibitrices d'un sentiment d'exclusion, impose un autre niveau d'accompagnement : l'accompagnement individualisé qui se veut plus souple et inclusif.*

**Mot-clé :** Situation d'urgence, Résilience scolaire, Inclusion scolaire, Enfant déplacé interne, Prise en charge socio-éducative.

## Abstract

*The analysis of emergency situations invites us to address the mobility imposed on many children and adolescents in the English-speaking regions and in the far north for about ten years in Cameroon. To question the universe of these displaced children in the field of education is to be*

*interested in a set of activities once important for them without forgetting the professional gestures for their accompaniment. In order to deal with this daily sensitivity, private and public educational institutions have generally converged towards mass support, that is based on socio-educational pragmatism. This includes "doing to do, and putting a lid on the anguish" experienced by internally displaced persons. However, there is no effective support until the resistance has been defeated. Only intervention can provide the key to the puzzle. And that's where socio-educational support begins. This study is part of a qualitative specification. She used a maintenance guide as a data collection tool for three class practitioners and three internally displaced students in the city of Yaoundé. From the thematic content analysis, the main results reveal that, while support for collective needs (basic social objects) is necessary, individual suffering gives rise to excessive behavioural manifestations, or to the inhibiting manifestations of a feeling of exclusion, imposes another level of accompaniment: the individualized accompaniment which wants to be more flexible and inclusive.*

**Keywords:** *Socio-educational pragmatism, Emergency situation, School resilience, School inclusion.*

## 1. Problématique

Les situations de crises ou de catastrophes naturelles placent les personnes et les communautés dans un état de grande vulnérabilité. Cette problématique se décline aujourd'hui dans ce que S.F. Martin et *al.* (2014) appellent « migration de crise » ou « migration de survie » chez A. Betts (2013). Ces notions englobent aussi bien les situations de départ, les trajectoires, que les conditions d'entrée et de séjour dans un milieu d'accueil. Les catastrophes naturelles, les crises comme la guerre affectent de manière indiscriminée toutes les couches de population, femmes, hommes, personnes âgées et plus encore, le segment le plus vulnérable de la population qu'est l'enfant. Les données du Rapport Mondial sur le déplacement interne (2022) à ce sujet rendent compte de ce que près de 33 millions d'enfants et de jeunes de moins de 25 ans vivent en situation de déplacement interne, dont 25,2 millions d'enfants de moins de 18 ans. Ce qui laisse comprendre que 76,36% sont des adolescents. A côté, le Rapport mondial sur le suivi et l'éducation 2020 statuait déjà que, l'Afrique subsaharienne à elle seule compte le plus grand nombre d'enfants déplacés internes dans le

monde avec près de 4,4 millions d'enfants du cycle primaire et du premier cycle du secondaire, soit des enfants âgés entre 5 et 14 ans. Le Cameroun à lui seul compte plus de 51% d'enfants déplacés internes d'après le Rapport de l'Institut national des statistiques 2022.

Dans le souci de rendre compte de cette situation de « vulnérabilité liée au déplacement », avant, pendant et après celui-ci, L. Zetter (2014) en a fait une question centrale chez les sujets adolescents jusqu'à en dresser un profil type. Pour lui, les adolescents concernés par un nœud de vulnérabilité formé au cours des expériences de déplacement sont soumis à des facteurs de stress extrêmes tels que le fait d'être témoin ou victime directe de violence, de la persécution, de torture ou de la disparition d'un être cher, de manque de nourriture ou pire encore, de l'absence de services de soins et d'éducatons. Autant de facteurs qui détériorent de manière dramatiques leur développement, leur capacité d'adaptation ainsi que leur état de santé mentale.

Si elle n'est pas contestable, la souffrance exprimée par les jeunes adolescents peut avoir des origines très diverses et leur parcours peut être résumé en quatre étapes d'après I. Jablonka (2007), le départ brusque, les escalades multiples, l'arrivée dans la région d'accueil et enfin l'intégration dans une institutions de formation. Ce parcours en lui-même est déterminant de trois facteurs. Le premier est la résistance au changement, le deuxième, la permanence des problèmes préexistants dans la localité d'accueil et troisième le déchirement provoqué par le déplacement. Il arrive que l'adolescent ait eu une existence stable, des parents proches, camarades, habitudes, et voilà qu'en un coup, il se retrouve catapulté en exil, dans un ailleurs qu'il ne connaît pas. Ce qui entraîne une transformation totale de son existence.

Ce passage d'un univers à un autre se produit d'une manière extrêmement rapide et déroutante. Les enfants font escale dans plusieurs villes avant d'arriver dans la localité présélectionnée. Dans les faits, comme l'énonce I. Jablonka (2007), ces adolescents vivent un dépaysement tel qu'il

produit en eux un choc dont l'amortissement détermine le succès ou l'échec. Il s'agit pour ces enfants de résister à la brutalité de la transplantation, de combler peu de temps une différence radicale, une dénivellation de leur être.

Une fois installées dans la région d'accueil, ils sont très vite confrontés à un décalage culturel : rythme de vie et apprentissage d'une langue étrangère. Cette mise à niveau les contraint à un véritable apprentissage car les problèmes de langue entravent l'intégration sociale. I. Jablonka (2007) en rend compte à travers ces attitudes : le plus souvent, ces enfants sont timides, rêveurs, inhibés, ternes, effacés, préférant demeurer à l'écart des autres plutôt que de participer aux activités. Ils sont pénalisés dans leur vie quotidienne, et plus encore, dans leur intégration au niveau des institutions : centres éducatifs ou professionnels, orphelinats, internats, foyers de jeunes travailleurs, centres de rééducation pour jeunes déplacés, etc. Ce vécu leur confère aujourd'hui une identité sociale bien particulière : des enfants à besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire, des enfants présentant des difficultés d'apprentissage et qui nécessitent des ressources éducatives spécialisées pour faciliter leur intégration (Warnock, 1978).

Cependant, il y a lieu de reconnaître que, malgré l'ampleur du phénomène, la satisfaction des besoins socio-éducatifs de ces enfants ou encore leur retour à une vie scolaire « normale », passe par une capacité à prendre de nouveau part aux activités électives, reconnues ici comme une manœuvre d'inclusion éducative. Toutefois, au Cameroun, la question d'inclusion scolaire reste encore largement « critique », en raison des rites et des rythmes dans l'espace institutionnel marqué par le quotidien. Le quotidien c'est ce qui se répète, bien sûr, mais aussi ce que cette répétition permet : le hasard, l'imprévu, la surprise. Le quotidien semble alors se conjuguer à l'infini. Une grande partie du travail des éducateurs consiste à restaurer ou à la transmettre des rythmes de bases qui délimitent et différentient des temps, des espaces et des actions. Les structures socio-éducatives construisent et cultivent des espaces différenciés dévolus aux

différentes fonctions vitales des enfants et adolescents qu'elles accueillent.

Bien sûr il leur manque quelque chose, ils sont en déficience « de morceau de corps » ou du mental, mais, ce sont des êtres humains, des citoyens à part entière et non particulièrement à part avec qui il faut partager les faits et gestes du quotidien. Il ne leur manque rien dans leur humanité d'êtres parlants en lien avec les autres. Alors les moments du quotidien prennent tout leur sens, car le quotidien devient pour ces enfants et adolescent une médiation de vie (bien commun) où des rencontres avec les autres camarades s'installent.

En effet, la notion d'urgence ici est fondamentale. Elle caractérise dans son ensemble la situation du déplacement interne, ou disons-le, du déplacement involontaire et précipité. Pour M.-M. Leblanc et *al.* (2002), c'est une situation qui convie à une action immédiate afin d'éviter l'irréparable. A moins que le sujet ne résolve son problème lui-même ou qu'il ne méconnaisse son état, l'urgence implique un appel au secours, un appel au tiers, à l'Autre pour être écouté et recevoir une réponse dans les meilleurs délais. Elle laisse entendre dans la dynamique du déplacement, une forte propension du « danger ou risque de danger » dans le vécu quotidien du déplacé et de la personne chargée de lui venir en aide.

Cette analyse invite alors à penser que, même si c'est le jeune enfant qui est au centre du processus, les professionnels, les institutions qui travaillent auprès de lui ne sont que rarement épargnés par les bouleversements qu'induit le déplacement en urgence. L'analyse laisse également penser qu'un élève ayant vécu un déplacement brutal et involontaire est sujet d'enjeux identitaires ainsi qu'à un parcours scolaire à risque, marqué par un fort sentiment d'exclusion. Or pour C. Goodenow (1992), il n'y a pas de doute, le développement d'un sentiment d'appartenance, la reprise des activités électives, la réadaptation scolaire, s'il faut le dire, passent inéluctablement par le fait de se sentir accepté. Parmi les dimensions de l'acceptation, la perception par l'élève du soutien de son enseignant serait en particulier déterminant

d'un tel processus. Autrement dit, les gestes professionnels du personnel pédagogique ou du praticien seraient révélateurs d'une véritable inclusion pour ces derniers.

Les relations vécues par les élèves à besoins spécifiques avec leurs accompagnateurs socio-éducatifs ont été identifiées par R. Chouinard et J. Archambault (2007) comme des facteurs de protection importants pour les élèves ayant fait l'objet d'un déplacement forcé et urgent. Cette découverte est en étroite ligne avec les travaux de J. Charrette et C. Borri-Anadon (2021), ainsi que de P. Fonkoua et F. Azia Dimbu (2024) pour qui les milieux scolaires sont sollicités à soutenir l'inclusion et la résilience scolaires de ces élèves. L'école, en tant que milieu de vie crucial chez les jeunes adolescents déplacés internes joue ainsi un rôle important tant dans la promotion de leur bien-être psychologique que dans leur insertion sociale (C. Gagnon et A. Rousseau, 2017). De plus, parce que l'offre et l'accessibilité aux services de santé mentale sont limitées et posent souvent problème pour les familles, l'école figure pour eux comme principal espace pour promouvoir et favoriser leur santé mentale et inclusion. Malgré les efforts déployés, des contraintes demeurent :

- le plus souvent, l'accompagnement collectif octroyé à ces enfants se résume à maintenir les besoins vitaux et sociaux de base (dons de fournitures scolaires, distribution de denrées alimentaires, campagnes de vaccination gratuites, etc.). Or, il apparaît chez ces enfants, une autre forme de souffrance diffuse de leurs conditions humaines et qui le plus souvent donne lieu soit, aux manifestations comportementales dépressives, soit aux manifestations d'inadaptations scolaires. Ce qui « impose » sans négociation un niveau d'analyse complémentaire à l'accompagnement collectif : l'accompagnement centré sur la personne, sur les besoins spécifiques de l'adolescent déplacé interne ;
- aussi, lorsque vient le temps d'accompagner efficacement l'élève déplacé interne, plusieurs professionnels du secteur de l'éducation ne se sentent pas suffisamment outillés, voire se sentent démunis à

pouvoir identifier son besoin spécifique et lui venir en aide.

S'il est cependant reconnu que le soutien des professionnels et des institutions scolaires peut induire un climat de résilience et d'inclusion scolaire de l'adolescent déplacé interne, une question essentielle demeure, à partir de quels patterns d'action convient-il d'intervenir pour asseoir ce processus chez ces élèves ? Cette question qui sous-tend la présente recherche, suggère dès lors l'idée d'une connaissance parfaite des actions professionnelles favorables à l'implémentation active de l'inclusion scolaire chez les adolescents déplacés internes déclenchant en eux des processus de résilience. Dès lors, le présent article se propose d'analyser les gestes professionnels d'accompagnements socio-éducatifs sur la personne de l'élève déplacé interne qui favorisent non seulement son adaptation scolaire, mais surtout, son inclusion.

## **2. Méthodologie**

La présente recherche est une étude de cas à devis qualitatif avec un paradigme compréhensif. Ce cadre a permis d'appréhender les gestes professionnels en situation de classe qui favorisent le processus de résilience scolaire chez l'adolescent déplacé interne. Elle s'appuie sur la conceptualisation de M. Ungar (2011) qui souligne l'importance des ressources contextuelles telles que, le soutien social et l'accessibilité des services dans le développement de la résilience chez les jeunes vulnérables ; et de Bronfenbrenner (1979) sur la théorie socio-écologique (le développement de l'enfant est influencé par l'interaction dynamique entre plusieurs systèmes (famille, école, communauté) du développement humain. Les modalités suivantes ont été retenues afin de mieux apprécier la problématique en objet :

**Tableau 1 : opérationnalisation des variables**

| Types de variable             | Modalités                                                                                                                                                | Sous-composantes/<br>Indicateurs                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accompagnement socio-éducatif | 1- conteneur et problématique du cadre d'accueil<br><br>2- la trilogie dépendante<br><br>3- souffrance physique et psychique de l'enfant déplacé interne | - Soutien psychologique (counseling, thérapie)<br>- Appui scolaire (tutorat, aide aux devoirs)<br>- Encadrement social (clubs éducatifs, mentors)<br>- Aide matérielle (fournitures scolaires, financement) |
| Résilience scolaire           | Processus sociaux et intrapsychiques qui permettent d'avoir une vie scolaire saine dans un environnement scolaire en difficulté                          | - Motivation scolaire (assiduité, engagement)<br>- Résultats académiques (notes, performances)<br>- Capacité d'adaptation (gestion des émotions, persévérance face aux défis)                               |

**Source :** analyse du cadre théorique

Ainsi les données ont été recueillies auprès de trois praticiens de classe (Monsieur T, madame E et Monsieur X) et de trois élèves déplacés internes (Eliane, Tito et Babi) dans la ville de Yaoundé. Elles ont été analysées grâce à l'analyse de contenu thématique en mettant l'accent sur les déclinaisons d'un processus d'inclusion scolaire. Les participants retenus ont été choisis en fonction des objectifs de l'étude. Pour des questions d'éthique et de déontologie, l'identité des participants a été modifiée en changeant certaines informations telles que le nom, et en n'insistant pas sur certaines références idiographiques.

### 3. Résultats

#### **3.1. Conteneur et problématique du cadre d'accueil**

S'organiser, c'est se donner les moyens d'atteindre un objectif, ce en se fixant un certain nombre de règles auxquelles



on y ajoute une construction rationnelle des étapes nécessaires. Ces objectifs, sur le plan scolaire, renvoient aux activités socio-éducatives favorables à l'épanouissement scolaire des enfants scolarisés. Les activités socio-éducatives demandent alors que, le personnel enseignant et d'appui technique qui composent l'institution scolaire et accompagne les élèves vers un mieux-être, agisse d'une manière cohérente et ciblée. Dans le cadre de la présente étude, il s'agit aussi, et surtout, d'imaginer de meilleures stratégies d'accompagnement afin de lutter contre les clivages et la discrimination scolaires dont sont souvent victimes les enfants déplacés internes. Ainsi, l'accession du plus grand nombre d'élèves en situation de vulnérabilité à une démarche féconde vers la connaissance passe par : une diversification des pratiques pédagogiques favorables à une relation positive et pertinente entre l'élève et l'objet d'apprentissage.

La classe, communauté d'apprentissage, peut être perçue comme un projet dont il importe de saisir la portée et l'évolution au sein des différents milieux éducatifs ainsi qu'aux différents ordres d'enseignement. Son organisation nécessite l'établissement de conditions reconnues nécessaires à l'apprentissage des élèves. C'est ce qu'affirme madame T, enseignante de langue : « l'institution s'assure que ces enfants soient à l'aise. L'administration dit simplement aux enseignants de veiller à l'organisation de leurs salles, afin que les enfants soient à l'aise et puisse apprendre sans difficulté ». L'importance de cette action est dans un premier temps de maintenir une harmonie de classe, mais surtout de développer auprès de la communauté d'apprentissage une certaine cohésion. Cette action organisatrice revendique un ensemble de processus soutenus et stimulés par une volonté de faire de tout le personnel éducatif dans l'établissement. Par la suite, l'éducateur ou l'éducatrice décide d'organiser la salle par une vision et une volonté de développer des aptitudes au travail de groupe à l'appropriation des connaissances.

L'attention portée aux besoins des élèves considérés à la fois comme personnes et apprenants, le dialogue et l'entraide constituent les trois dispositions ou attitudes envisagées dans

l'édification d'une communauté d'apprentissage. c'est ce que confirme Madame E lorsqu'elle dit :

la première des choses que tout enseignant, personnel en contact avec les élèves présentant des besoins particuliers, c'est le fait de les considérer avant tout comme des humains avec des capacités d'apprentissage, et non comme de simples paquets. Cela passe par le minimum de dose d'attention qu'on peut leur accorder.

Ce qui permet de comprendre que c'est à l'enseignante ou à l'enseignant qu'il incombe de choisir le programme d'action qui oriente les activités de la classe. C'est également de son initiative personnelle de mettre en œuvre un climat de convivialité afin d'amener les élèves à adopter les comportements que sous-entend une telle orientation. En choisissant cette gestion démocratique, l'enseignante ou l'enseignant accroît les chances de voir des liens plus forts s'établir avec et entre ses élèves. Quand les élèves partagent la responsabilité du choix des normes de la classe, et quand il est attendu d'eux qu'ils les respectent, ils s'en sentent membres. Ils savent qu'ils participent, que la classe est la leur. Le jeune élève Babi le confirme lorsqu'il dit : « je pense que j'ai eu de la chance, car dans mes débuts je ne me sentais pas chez moi dans cette classe, et que les enseignants et camarades n'avaient rien à foutre de moi. Mais très vite, je me suis rendu compte que j'étais aussi important comme les autres élèves dans mon école ». Il ajoute, « je me souviens, les enseignants demandaient même parfois mon point de vue avant tout. Même mes camarades manifestaient à mon endroit pareil respect ».

Pour que ces élèves en viennent à une interaction sociale fondée sur des échanges réussis et constructifs, l'enseignante ou l'enseignant se doit d'organiser et gérer sa classe d'une manière bien différente que dans le cas où il est demandé aux élèves d'être attentifs ou de travailler individuellement. L'organisation de la classe dans un paysage plus humain

expose l'enfant déplacé interne à une meilleure perception du sens.

### **3.2. La trilogie dépendante**

La collaboration dans une classe comprenant des élèves à besoins éducatifs particuliers est une action capitale dans leur processus de résilience scolaire surtout lorsque ceux-ci ont été sujet à des expositions traumatiques. Elle permet à l'élève de poursuivre sa scolarité en favorisant un climat de convivialité avec le personnel scolaire et ainsi d'acquérir un sentiment d'appartenance. Prise sous cet angle, elle permet de redonner du sens aux apprentissages, et aussi de consolider les acquis au cours d'un parcours d'apprentissage, mais surtout de redonner confiance aux élèves dans leur capacité d'apprendre. Mme E le confirme en ces termes :

la confiance en soi est un élément central dans un processus d'apprentissage. Et pour ce qui est de ces enfants, ils arrivent souvent ici étant plus abattus que jamais. D'ailleurs la plupart d'entre eux manifestent au grand cette difficulté et considèrent le personnel enseignant comme des bourreaux ce qui est embêtant dans un processus d'apprentissage. Ils convoient mieux de collaborer avec pour faire renaitre en eux cette flamme.

L'échec scolaire et l'exclusion répétée génèrent un sentiment d'incapacité et induisent souvent une vision dégradée de soi qui entrave le désir d'apprendre. Les élèves à besoins particuliers ayant fait l'objet d'une expérience traumatique se retrouvent souvent en incapacité de se projeter dans un projet scolaire. Le travail éducatif, au sens large du terme, et le travail pédagogique de l'enseignant pour rester dans le contexte se doivent donc d'être non seulement stimulant, mais aussi collaboratif pour restaurer cette estime de soi perdue chez l'apprenant en difficulté, sans laquelle il n'y a de possibilité d'apprentissage.

Amener un élève à reprendre pied au sein d'un groupe, d'accepter les règles y constituant, et produire un comportement de discipline, à accepter le regard et l'opinion des enseignants et camarades par la suite sont autant d'enjeux que pris en considération le personnel d'accompagnement, à l'occurrence l'enseignant devant de tels élèves. Madame T souligne activement ce paramètre lorsqu'elle dit :

aider ce genre d'enfants revient à prendre tous les paramètres possibles pouvant non seulement lui permettre d'avoir des attitudes de réticence à l'endroit de l'école et de ses études. Cela nécessite que vous soyez doublement attentif, je dirais à leur écoute.

Pour ce qui est des enfants à besoins éducatifs particuliers retenus dans le cadre de la présente étude, le personnel enseignant pour un meilleur suivi, est lui-même entré en collaboration avec une équipe d'accompagnement psychosocial. Cette initiative de collaboration est ainsi à des fins de meilleur encadrement des activités de médiation éducative et psychologique et culturelle. Il ressort des entretiens avec le personnel enseignant que cette forte intuition d'entrer en collaboration avec d'autres professionnels que ceux de l'environnement scolaire comme qu'on peut le relever dans le discours de madame E :

Je pense que le dialogue ici n'est pas qu'entre enseignant et élève en difficulté, mais également avec d'autres professionnels pour des questions qui ne peuvent pas être gérées par la simple initiative pédagogique ou par l'environnement scolaire.

On retrouve également de tels propos chez Monsieur T :

« Lorsque vous êtes à l'écoute de ces enfants, vous vous rendez très vite compte qu'ils ont besoin d'une expertise autre que celle que nous leur proposons déjà ici à l'école ».

Cette intuition de médiation collaborative est une action qui favorise la mise en œuvre de la pédagogie du détour. L'éveil au travail chez un élève à besoins éducatifs particuliers se doit alors parfois de passer par l'accroche à des projets mobilisateurs d'autres expertises en environnement scolaire que la seule présence de personnel enseignant. Ce qui suscite un climat de confiance chez l'élève à besoins particuliers. Le fait de voir plusieurs personnes réunies pour sa seule cause, avec des approches différentes et collaboratives redonne à cet élève l'envie de retourner vers les études, à se mettre au travail et à être plus productif sur le plan collectif et personnel comme le confirme monsieur X :

pour qu'un élève qui est dans une situation comme celle que nous abordons ici présentement puisse se reconstruire, il lui faut nécessairement se nourrir de la confiance des autres. Ce n'est qu'à partir d'elle qu'il peut à nouveau développer une acceptation de soi, et arriver à l'analyse que cela est bénéfique pour sa réussite.

Les participants s'accordent à dire que le dialogue transdisciplinaire entre plusieurs professionnels permet d'améliorer l'expression orale et écrite des élèves en difficulté d'apprentissage au cours des situations de classe. Ce dialogue collaboratif favorise la maîtrise de soi en situation d'apprentissage. Il encourage le travail sur la dynamique de groupe et harmonise les relations entre les camarades et le personnel, souvent pris pour tyran ; mais aussi, il favorise l'émergence des compétences transversales telles que : l'estime de soi, le respect de l'autre, la capacité d'écoute et de dialogue, la capacité d'autonomisation, et surtout le sentiment d'appartenance à une communauté ainsi que le réinvestissement scolaire.

### **3.3. La souffrance physique et psychique de l'enfant déplacé interne**

L'encadreur, qu'il s'agisse d'un enseignant ou un accompagnateur social occupe une place essentielle dans l'apprentissage des élèves présentant des difficultés de réadaptation scolaire et un fort sentiment d'exclusion. Il doit, de temps en temps, se laisser porter par les idées de ces élèves, tout en gardant un certain cap pour se réajuster. Ce qui le présente alors comme le garant des apprentissages, et figure emblématique de l'inclusion de ces élèves.

Il ressort des entretiens que l'encadreur scolaire, de par sa posture, doit être une figure fondamentale de soutien/appui pour favoriser la résilience scolaire chez les enfants scolarisés présentant des difficultés d'ajustement. Tout d'abord, il doit se positionner dans une attitude de souplesse pour mieux accueillir les tâtonnements ou les gestes de maladresse de ses élèves sans qu'ils ne soient encore plus frustrés au point d'éprouver du dégoût pour les études. Avec ces enfants, c'est d'abord et avant tout de la souplesse. « Lorsque vous êtes un peu trop administratif, pour ne pas dire rigide, vous courez le risque de renforcer en eux des comportements de retrait et de rejet scolaire ». Dit monsieur X qui ajoute, « vous comprenez avec moi que la posture souple de l'encadreur est déterminante dans la reprise scolaire de ces enfants ».

Madame E elle également le confirme lorsqu'elle dit, « *vous pouvez avoir toutes les méthodes de discipline que vous aurez imaginées pour eux, ça ne donnera rien si vous n'êtes pas au préalable attentif à ce qui les attentionne* ». Une manière de dire qu'un encadreur ne se doit pas de juger les interventions fantaisistes de ces élèves sous le mode de l'erreur avant que ceux-ci n'aient pu la reprendre pleinement. « C'est bien, c'est mal fait, est ce que tu trouves que c'est bien ce que tu as fait... », dit Madame T en ajout, ne doit pas venir de l'encadreur, car renforcent davantage les angoisses de l'élève. Elle dit encore :

sachez que, quand vous leur dites tout le temps des mots qui les poussent à une introspection sur le bien et le mal cela devient angoissant et ils deviennent moins productifs. J'aime dire,

face à ces enfants, ce n'est pas vous qui donnez le ton, c'est eux qui vous dictent la conduite à suivre. Et de par votre posture, vous comprendrez que vous n'êtes que facilitateur de leur reprise.

Ce qui permet de comprendre que pour les enfants présentant des difficultés d'adaptation scolaire, l'encadreur se doit d'être moins rigide. Il se doit de faire preuve d'une grande souplesse conditionnée et se laisser entraîner vers des chemins qu'il n'a pas prévus. Il doit être attentif aux éléments apportés, et à ce qui provoque un frémissement d'intérêt pour cet élève. En effet, pour ces professionnels, l'encadreur doit pouvoir relier des éléments de conduite situationnelle pour amorcer sur les savoirs et compétences de l'élève. Il doit de ce fait laisser du temps à cet élève pour qu'il s'approprie : d'abord ses frustrations internes, son nouvel espace de travail, avant de lui imposer un rythme fondé sur une méthode bien définie.

La qualité de la relation encadreur-élève dans l'adaptation scolaire d'un élève en situation d'urgence et présentant des difficultés d'apprentissage scolaires est d'une grande nécessité. Elle a une grande influence sur l'adaptation psychosociale et sur la motivation favorable à la réussite. Il apparaît judicieux que l'enseignant ou n'importe quel encadreur comprenne l'effet protecteur qu'une telle relation peut avoir sur le parcours scolaire des élèves et particulièrement ceux en situation d'urgence.

#### **4. Discussion**

L'analyse des résultats relève que les difficultés inhérentes à une situation d'urgence (conflits armés, catastrophes naturelles ou crises sanitaires), amènent certains enfants à être confrontés à un certain nombre de facteurs stressants. Comparativement aux enfants dits hors situation de crise, les enfants en situation d'urgence sont très souvent marqués par un vécu de violence, de perte (proches, terres,

etc.). Ce qui traduit selon H. Mimche et D. Mbring (2018), une situation de désintégration sociale de cette catégorie sociale, puisque ces enfants évoluent en marge des cadres contenant tels que la famille et l'école.

Ces résultats sont en droite ligne avec ceux de P. Fonkoua (2018) pour qui les structures pédagogiques, qu'elles soient dans le système formel, non formel ou informel, doivent permettre au système d'éducation de développer une dynamique nécessaire pour que chaque enfant, quelle que soit la nature de ses difficultés, se développe sur les plans intellectuel, physique, affectif, social, moral et religieux. Ce qui suggère que dans son organisation, l'école a le devoir d'offrir à chaque enfant, qu'il soit en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les compétences de base pour une éducation inclusive, à savoir : la sociabilité, l'autonomie et l'adaptabilité (P. Fonkoua et F. Azia Dimbu, 2024).

Le pilotage d'actions inclusives en termes d'ingénierie de l'éducation face à l'enfant déplacé interne exige que les principes, les modalités, les méthodes et techniques de conception, de planification, de mise en œuvre et d'évaluation prennent en compte un certain nombre de critères fondés sur des enjeux de bien portance scolaire. En effet, il est possible que le matériel éducatif inclusif soit susceptible d'induire des risques d'apparition de l'exclusion. Être inclus, tel que l'analyse des résultats le montre, ne se résume pas à ne pas être exclu. L'exclusion apparaît comme un fait qui ne peut se suffire à caractériser l'invisibilité des enfants déplacés internes. Il importe que l'institution assure les fonctions de contenance. Ce qui implique que l'établissement qui reçoit cette catégorie sociale soit caractérisé par un dynamisme et une ouverture envers l'enfant déplacé interne, ainsi que la prise en compte des différences individuelles dans le processus de formation et d'apprentissage.

## **Conclusion**

Considérée comme un cadre permettant à chaque individu de développer pleinement ses potentialités, l'école représente, dans les faits, un espace hautement significatif pour tout apprenant. Lorsqu'elle offre des expériences



positives, elle peut devenir un puissant facteur de protection, atténuant l'impact des risques liés notamment, à l'environnement de vie. Dans le cadre de la présente étude, le milieu scolaire s'est révélé être un véritable levier de développement des compétences cognitives, sociales et psychoaffectives chez l'enfant déplacé interne.

Grâce à une relation entre l'encadrant et élève marquée par l'accueil bienveillant et des interactions chaleureuses, l'enfant déplacé, initialement en proie à un fort sentiment d'exclusion, voit progressivement son estime de soi et sa confiance se renforcer, facilitant ainsi l'acquisition de compétences scolaires plus adaptées.

L'appréhension d'un climat scolaire positif, associée à une relation éducative de qualité, constitue dès lors un levier essentiel pour nourrir le sentiment d'appartenance ainsi que les compétences nécessaires à un bon ajustement scolaire. Cette résilience scolaire s'exprime à travers une implication active ou passive dans la vie scolaire : participation en classe, travaux de groupe, interactions coopératives avec les pairs, etc. Elle se manifeste également par l'adhésion à des valeurs de vie en société promues par l'école : connaissance et maîtrise de soi, non-violence, respect de la vie, créativité, autonomie, solidarité et engagement.

En fin de compte, cet article met en évidence que, pour garantir l'inclusion et la résilience scolaires des adolescents déplacés internes, les écoles doivent adopter une approche plus personnalisée. Cela inclut la reconnaissance des spécificités individuelles des élèves, la promotion de relations positives avec le personnel éducatif, ainsi que la mise en œuvre de programmes éducatifs inclusifs, tant sur le plan pédagogique que psychosocial. Il serait également pertinent de former davantage les professionnels à l'accompagnement des élèves en situation de crise, afin d'assurer un soutien optimal et une réelle intégration éducative. Il est donc nécessaire d'opérer à un changement de paradigme éducatif pour transformer les écoles en véritables havres de protection et de développement pour ces jeunes élèves en difficulté.

## Références bibliographiques

**ASTIER Irène**, 2009. « Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale », *Informations sociales*, n°152, 2, pp. 52-58.

**BETTS Alexander**, 2013. *Survival Migration. Failed Governance and the Crisis of Displacement*, *International Journal of Refugee Law*.

**CHARRETTE Julie et BORRI-ANADON Corina**, 2021. « Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec », *Periferia*, n°14, pp. 62-88.

**CHOUINARD Roch et ARCHAMBAULT Jean**, 1998. « Trois bonnes raisons pour ne pas installer de système de récompenses en classe », *Apprentissage et socialisation*, n°18, pp. 47-55.

**COOMANS Thomas**, 2018. *Life Inside the Cloister : Understanding Monastic Architecture*, Leuven University Press.

**CORBION Sylvie**, 2021. *L'école inclusive. Entre idéalisme et réalité*, Érès.

**FABLET Dominique**, 2007. « Les interventions socio-éducatives : comment les définir ? », *Revue internationale de l'éducation familiale*, n°21, 1, pp. 125-137.

**FONKOUA Paul et AZIA DIMBU Florent**, 2024. *Résilience, inclusivité et enseignement-apprentissage dans les établissements scolaires en Afrique*, L'Harmattan.

**GAGNON Christine et ROUSSEAU André**, 2017. « Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité ? », *Formation et profession*, vol. 17, n°2, pp. 13-16.

**GOODENOW Carol**, 1992. « Renforcer les liens entre la psychologie de l'éducation et l'étude des contextes sociaux », *Educational Psychologist*, vol. 27, n°2, pp. 177-196.

**JABLONKA Ivan**, 2007. *Ni père, ni mère. Histoire des enfants de l'Assistance publique*, Éditions du Seuil.

**LEBLANC Marie-Michèle et KELLOWAY E. Kevin**, 2002. « Prédicteurs et conséquences de la violence et de l'agression au travail », *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, n°3, pp. 444-453.

**MARTIN Susan F., WEERASINGHE Sanjula et TAYLOR Abbie**, 2014. *Humanitarian crises and migration : Causes, consequences and responses*, Routledge.

**MIMCHE Honoré et MBRING Dieudonné**, 2018. *L'intégration scolaire des enfants en difficulté en Afrique : adaptation et apprentissage dans le système éducatif*, L'Harmattan.

**BRONFENBRENNER Urie**, 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.

**SOULET Marie-Christine**, 2003. *Agir en situation de vulnérabilité*, Les Presses de l'Université Laval.

**THOMAZET Sébastien**, 2012. « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », *Le français aujourd'hui*, n°117, 2, pp. 11-17.

**UNGAR Michael**, 2011. *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*, Springer.

**WARNOCK Helen**, 1978. *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, HMSO.

**ZETTER Lionel**, 2014. *Lobbying : The Art of Political Persuasion*, Bunko.