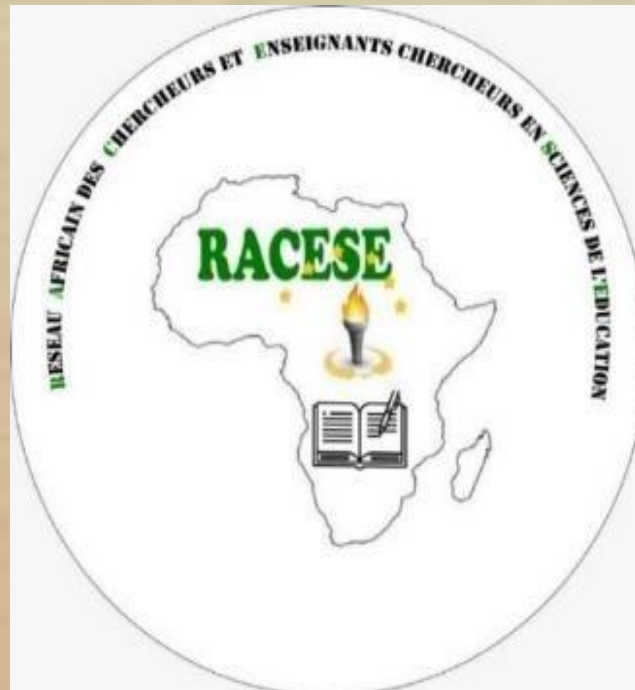


# **Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)**

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**



*N°07– DECEMBRE 2025*

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



**RASEF N° 7, Décembre 2025**

---



**ISSN 2756-7370 (Imprimé)**

**ISSN 2756-7575 (En ligne)**

---

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

[http://www.revue-rasef.org/accueil\\_026.htm](http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm)

---

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

---

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,  
Burkina Faso**

---

**01 BP 1479 Ouaga 01**

**Site: [www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)**

**Email: [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)**

---

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



## **DIRECTION DE LA REVUE**

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

### **Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

### **Rédacteur en chef**

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

## **ASSISTANTS A LA REDACTION**

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

## **COMITÉ SCIENTIFIQUE**

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQAM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,





MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOU LGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,  
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,  
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,  
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS)  
d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOU LGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

**ASSISTANTES**

DIOUF Salimata,  
THIAM Ndèye Fatou.





## Table des matières

<i>Editorial</i> .....	11
<i>Amadou Yoro NIANG</i> .....	11
Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako</i> .....	1
Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE .....	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i> .....	16
Salifou KONE.....	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?</i> .....	28
Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO .....	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i> .....	45
François TIENDREBEOGO.....	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i> .....	60
Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA .....	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i> .....	69
BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie .....	69
Partie 2 : Former, enseigner autrement.....	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i> .....	83
Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ .....	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i> .....	96
Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO .....	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i> .....	105
Raymonde MOUSSAVOU .....	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i> .....	121
Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP .....	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè</i> .....	140
Aoua Carole CONGO.....	140
Partie 3 : Education, langues et société .....	156

<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i> .....	157
Laure Stella GHOMA LINGUISSI, Guy MOUSSAVOU .....	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i> .....	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI .....	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire</i> .....	179
Lumingo FUAKADIO .....	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations</i> .....	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i> .....	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI .....	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1<sup>ère</sup> région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i> .....	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUM, Charles TCHOUATA FOU DJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative .....	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i> .....	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU .....	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i> .....	260
Pierre Béný WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS .....	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées</i> .....	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i> .....	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé .....	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i> .....	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO .....	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i> .....	319
Ossei KOUAKOU .....	319

## **Editorial**

### **Amadou Yoro NIANG<sup>1</sup>**

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingo, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bénys, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffé mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafo Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Savadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

---

<sup>1</sup> Inspecteur de l'Éducation, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndong Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.

***Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations***

**Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI**

**Résumé**

Cet article pose le problème du développement émotionnel et socio-adaptatif des adolescents déplacés internes du fait des inondations dans l'Extrême-Nord du Cameroun. La visée est de comparer leurs capacités d'adaptation sociale en fonction de leurs compétences émotionnelles. L'étude a été réalisée auprès de 113 adolescents Extrême-Nord camerounais, déplacés internes suites aux inondations de l'année 2023, installés et scolarisés à l'Est-Cameroun depuis au moins un an. Il en ressort qu'ils développent plus d'émotions positives (70,80%) que négatives (29,20%), mais ont presque les mêmes capacités d'adaptation sociale. Cependant, ils les régulent plus par réévaluation (61,61%) que par suppression (38,39%), mais ceux utilisant la réévaluation s'adaptent socialement plus. Avec un coping cognitif majoritairement non adaptatif (50,89%) qu'adaptatif (49,11%), ceux qui ont un coping adaptatif développent une plus grande capacité d'adaptation sociale. Ce qui implique la nécessité d'optimiser des stratégies pour promouvoir un épanouissement émotionnel et socio-adaptatif harmonieux et plus durable chez ces adolescents.

**Mots clés :** Emotion, régulation émotionnelle, coping cognitif, adaptation sociale, adolescents déplacé interne.

**Abstract**

This article addresses the issue of emotional and socio-adaptive development of adolescents internally displaced by floods in the Far North of Cameroon. The aim is to compare their social adaptation capacities based on their emotional skills. The study was conducted among 113 adolescents from the Far North of Cameroon, internally displaced following the floods of 2023, who had been living and attending school in East Cameroon for at least one year. It turns out that they develop more positive emotions (70.80%) than negative ones (29.20%), but have almost the same social adaptation capacities. However, they regulate them more by reappraisal (61.61%) than by suppression (38.39%), but those using reappraisal adapt socially more. With a cognitive coping that is predominantly non-adaptive (50.89%) than adaptive (49.11%), those who have adaptive coping develop a greater capacity for social adaptation. This implies the need to optimize strategies to promote harmonious and more sustainable emotional and socio-adaptive development in these adolescents.

**Keywords:** Emotion, emotional regulation, cognitive coping, social adaptation, internally displaced adolescents.

## Introduction

Depuis plusieurs décennies, le monde entier connaît une croissance de plus en plus préoccupante de la température avec pour corollaire, l'augmentation du niveau et débit des cours d'eau, le renforcement de l'intensité des tempêtes, des vents, des sécheresses et des précipitations qui causent des incendies, des éboulements/glislements de terrains et des inondations. Ces catastrophes naturelles sévissent au Cameroun presque chaque année depuis bientôt une décennie, plus régulièrement dans la région de l'Extrême-Nord avec des inondations qui s'y succèdent, entraînant à chaque fois un bouleversement total de la dynamique socioéconomique des populations. Les départements les plus régulièrement touchés sont ceux du Logone-et-Chari et du Mayo-Danay où près de 97% des déplacements internes sont liés aux inondations (Organisation Internationale pour les Migrations, 2023) ; où l'on compte presque au deux-tiers (64%) des mineurs de moins de 18 ans (Ministère des Affaires Sociales [MINAS], Fond des Nations Unies pour l'Enfance [UNICEF], 2024). Cela entraîne à chaque fois une aggravation de la pauvreté et un reculement profond de la justice sociale causés par la destruction des milliers d'hectares de cultures et des maisons, la perte des animaux, l'accroissement des risques d'infection, les déplacements forcés causés par la famine et le manque d'abris, ... (International Crisis Group, 2024). Outre leurs coûts humains directs et immédiats, ces événements de vie, vu leur potentiel traumatique, ont un retentissement et une résonance psychologiques significatifs sur l'individu, particulièrement les enfants et les adolescents (Amana & Tamo Fogué, 2024). Cependant, en s'appuyant sur la fréquence d'échec, d'abandon et d'exclusion scolaires, de rigidité comportementale, d'agressivité, d'inadvertance et d'invalidité sociales empiriquement observés chez ces derniers, précisément ceux installés dans la localité de Garoua-Boulai à l'Est-Cameroun, l'on suspecte que les variations apparentes observées dans leurs expressions émotionnelles affecteraient leurs capacités de socialisation.

Dans le but d'analyser scientifiquement l'ensemble des indicateurs de compétences émotionnelles chez ces adolescents déplacés internes, en dégagant leurs effets différentiels sur les capacités d'adaptation sociale de ceux-ci, une étude sur leurs compétences émotionnelles et le développement de leurs capacités d'adaptation sociale se doit d'être menée. Elle objecte principalement de comparer la variation du développement de ces capacités en fonction de leurs compétences émotionnelles face à leurs expériences de vie en milieu d'accueil. A la fin, les résultats et suggestions pourraient être optimisés au profit d'une meilleure intervention pour leur resocialisation. Elle aidera également à promouvoir un meilleur accompagnement psychologique pour un épanouissement émotionnel et socio-adaptatif durables de ces derniers.

## 1. Problématique

### 2.1. Etat de la question

Les inondations constituent l'essentiel des catastrophes naturelles qui sévissent plus fréquemment dans l'Extrême-Nord du Cameroun et qui causent des dommages matériels les plus importants. Selon la littérature scientifique, l'exposition à ces désastres pourrait non seulement entraîner des troubles psychologiques majeurs, mais surtout perturber significativement le processus du développement de tout individu (Grelot & Balzergue, 2022). Face aux difficultés à s'adapter aux modifications subies par leurs environnements physiques et sociaux, plusieurs personnes ayant été victimes de ces sinistres tombent dans les névroses traumatiques (stress post-traumatique), les troubles anxio-dépressifs et de l'humeur, ainsi que des troubles psychosomatiques divers (Rouquette, Chemerik, & Bihay, 2024). Cela affecte également leurs relations sociales, la scolarité des enfants/adolescents, l'exacerbation des conflits et la détérioration de leur estime de soi, avec une accessibilité limitée à l'aide et au



soutien social (Mathias, Hamel, & Lansard, 2023). L'on pourra également relever une régulation interne ou émotionnelle déficitaire en contexte de déplacement, associée à moins de flexibilité ou de créativité dans les tâches de résolution des problèmes socio-affectifs (Egeland et al., 1983). Dans cette logique, Pool (2011) avait démontré à partir d'un échantillon de 51 participants dont 26 femmes et 25 hommes âgés en moyen de 22,5 et 24,24 ans respectivement, que les optimistes auraient une régulation émotionnelle consciente particulièrement adaptative et une socialisation harmonieuse. Qu'en serait-il des adolescents ayant vécu ces inondations et qui sont aujourd'hui déplacés internes et scolarisés loin de leurs environnements socio-scolaire habituels ? Cette interrogation impose une lecture théorique minutieuse du problème posé.

La rigidité comportementale et cognitive observée chez plusieurs de ces adolescents, leur complaisance compulsive envers les requêtes des adultes (surtout à l'école), le contrebalancement de leur sentiment d'impuissance face à la compétitivité sociale seraient liés aux traces mnésiques des événements vécus précocement dans leurs villages d'origines et aux conditions d'inconfort de scolarisation en contexte de déplacement (Tamo Fogué, Tcheundjio, Nguimfack, Nkelzok Komtsindi, & Tsala Tsala, 2020). Or c'est pendant la petite enfance et l'enfance que se construirait un premier modèle du monde chez le sujet et qu'émergerait le socle des fonctions adaptatives qu'il utilisera plus tard (Crittenden & Di Lalla, 1988). Ce faisant, tout événement abusif ou causant sa négligence conduit à une perturbation tardive de ces fonctions (Egeland, Sroufe, & Erickson, 1983).

De même, la survenue des catastrophes naturelles entraînera une privation sensorielle et émotionnelle, un retard de la production et de la compréhension du langage, puis affectera la socialisation de l'individu qui au fil du temps, intériorise et consolide un sens de l'identité moins sûr, moins stable et moins intègre (Bowlby, 1988). En effet, dans le cadre de l'adaptation socio-scolaire, l'on note dès la maternelle, que l'individu pourrait présenter une intolérance à la frustration, beaucoup de colère ou d'incompréhension et de dépendance envers les autres (Egeland et al., 1983 ; Vondra et al., 1990). A l'école primaire, ils pourraient présenter moins de persévérance, de l'évitement face aux tâches cognitives difficiles ; de l'hyper dépendance vis-à-vis de l'aide et des réactions des enseignants (Shonk & Cicchetti, 2001). Au secondaire (à l'adolescence), ils pourraient présenter des performances fréquemment en dessous de la moyenne et des taux très élevés de suspensions et de renvois (Eckenrode, Laird, & Doris, 1993). Dans cette logique, Guillaume (2014, P.48) relève que « le manque de contrôle comportemental (ou impulsivité) tient en partie à un déficit des fonctions exécutives, notamment des capacités cognitives responsables de la planification, de l'organisation, de la temporisation et du contrôle des comportements ». Ceci justifierait l'augmentation des réponses impulsives telles que l'agression, l'automutilation, les comportements hypersexués, comme conséquences des événements d'inconfort sur l'adolescent.

Les événements d'adversité précoces interfèrent grandement avec le développement de la conscience émotionnelle. Ainsi, avoir vécu dans un environnement dangereux (de catastrophes naturelles) empêche aux réponses émotionnelles de jouer leur rôle habituel dans l'orientation des actions et des comportements. En effet, les individus qui expérimentent ces situations apprennent que les réponses émotionnelles envers les situations traumatiques sont inutiles, ce qui les pousse à se dissocier de leur vécu émotionnel (Maltais & Gilbert, 2022). Ceci pourrait pousser l'émotion à s'enfuir ou éviter la situation traumatique. Les études antérieures rapportent que ces situations entraînent un plus faible score aux échelles de conscience émotionnelle (Levels of Emotional Awareness Scale), de plus hauts niveaux d'alexithymie et des niveaux très élevés d'anesthésie émotionnelle (Frewen, Dozois, Neufeld, & Lanius, 2012).

Chez les adolescents déplacés internes suite aux catastrophes naturelles, ces difficultés



émotionnelles seraient fréquentes et particulièrement handicapantes, d'autant plus qu'elles sont liées à des modifications de l'activité de plusieurs circuits neuronaux et de plusieurs fonctions cognitives (Boden, Bonn-Miller, Kashdan, Alvarez, & Gross, 2012). Dès lors, il n'est pas étonnant de constater que certains d'entre eux qui sont scolarisés, et qui vivent dans les camps et communautés d'accueil, éprouvent des difficultés à prendre conscience de leurs états affectifs ainsi qu'à identifier et étiqueter leur ressenti (Guillaume, 2014). Sortant d'une situation anxiogène et traumatogène, ils présentent également des profils sévères en termes de développement socio-adaptatif et des conduites problématiques au niveau comportemental et émotionnel (Ministère des Affaires Sociales & Fond des Nations Unies pour l'Enfance, 2024). D'où la nécessité de faire une analyse comparative des capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes suite aux inondations et qui sont scolarisés dans un environnement socio-scolaire différent, en fonction de leurs compétences émotionnelles.

## 2.2. Formulation du problème

La littérature scientifique sur les compétences émotionnelles montre que les événements aversifs répétés chez les adolescents perturbent à la fois leurs processus d'évaluation des signaux et intensités émotionnels, mais aussi leurs stratégies et processus de régulation (Amana & Tamo Fogué, 2024 ; Boden, Bonn-Miller, Kashdan, Alvarez, & Gross, 2012 ; Maltais & Gilbert, 2022). En effet, des recherches relèvent que ces événements causent une défaillance émotionnelle parentale à valence de dépressions et d'anxiétés (Hautmann, Eichelberger, Hanisch, Pluck, Walter, & Dopfner, 2015). Elles soulignent aussi une tendance à rejouer certains aspects de ces événements, comme réaction automatique ou tentative de maîtrise ou de contrôle de tout stimulus lié à l'inconfort vécu. Mais en phase avec le principe de la référenciation sociale et la théorie de l'esprit, la littérature montre à travers les théories cognitives des émotions, notamment le modèle du processus émotionnel de Fridja (2006) que, la conscience de la contextualisation de l'expression émotionnelle apparaît chez les enfants vers 8 à 9 ans (Hayaschi & shiomi, 2015).

Paradoxalement, en s'appuyant sur la fréquence d'échec, d'abandon et d'exclusion scolaire, de rigidité comportementale, d'agressivité, d'inadvertance et d'invalidité sociales empiriquement observés chez certains adolescents Extrême-Nord camerounais, déplacés internes pour cause d'inondations fréquentes et scolarisés à l'Est-Cameroun, l'on note que les variations apparentes observées dans leurs expressions émotionnelles affectent leurs capacités de socialisation. Or à notre connaissance, peu d'analyses comparatives de l'adaptation sociale des adolescents déplacés internes en fonction de leurs compétences émotionnelles sont faites dans la littérature scientifique. La présente recherche étudie donc leurs compétences émotionnelles, comme déterminant probant des différences dans le développement de leurs capacités socio-adaptatives.

## 2.3. Hypothèse de recherche

Deux référentiels servent de base théorique à la présente étude : Principalement le modèle heuristique des compétences sociales (Nader-Grosbois, 2011, Yeates et al., 2007) qui a posé les jalons de nos observations empiriques et de l'élaboration de nos hypothèses ; Et secondairement, le modèle du processus émotionnel de Fridja (2006) qui consacre l'aptitude du sujet à développer un type d'émotion, sa stratégie de régulation émotionnelle, ses difficultés de régulation et sa capacité de coping cognitif ou à faire face aux événements désagréables, comme modalités des compétences émotionnelles. Ils permettent de prédire que le développement des capacités d'adaptation sociale des adolescents Extrême-Nord camerounais, déplacés internes pour cause d'inondations et scolarisés à l'Est, varie en fonction de leurs compétences émotionnelles. Plus spécifiquement :

Ceux qui développent fréquemment des émotions positives s'adaptent socialement plus que ceux dont les émotions sont fréquemment négatives ;

Ceux qui régulent leurs émotions par la réévaluation s'adaptent socialement plus que ceux qui le font par la suppression ;

Ceux qui développent un coping cognitif adaptatif s'adaptent socialement plus que ceux dont le coping est non adaptatif.

### 3. Méthode

#### 3.1. Participants

La population cible de cette recherche est l'ensemble des adolescents déplacés internes, précisément ceux qui se trouvent dans les communautés d'accueil du Département du Lom-et-Djérem à l'Est-Cameroun. Cependant, la population d'échantillonnage de l'étude est l'ensemble des adolescents Extrême-Nord camerounais, déplacés internes pour cause d'inondations et scolarisés dans les communautés de l'arrondissement de Garoua-Boulaï à l'Est-Cameroun, qui en accueillent un très grand nombre. Le choix de ce site est justifié par le fait qu'il impose une scolarisation en contexte totalement différent de leur environnement scolaire de départ. En référence à la position wallonienne et piagétienne sur le développement cognitif et psychosocial, notamment les âges correspondant à l'adolescence, et par souci de standardisation, les participants de cette étude étaient âgés de 12 à 18 ans, des deux sexes, scolarisés au premier cycle du secondaire. Ils étaient tous originaires des Départements du Logone-et-Chari et du Mayo-Danay dans l'Extrême-Nord, qui sont les plus touchés par les inondations ces trois dernières années (Organisation Internationale pour les Migrations, 2023), et vivent actuellement à l'Est-Cameroun depuis au plus 2023. Ceux retenus ont été obtenus selon un système de quota raisonné avec une méthode probabiliste de sélection des participants, notamment l'échantillonnage aléatoire simple. Au final, 113 adolescents déplacés internes ont obéi à tous les critères d'inclusion de cette recherche.

**Tableau 1 : Distribution des adolescents déplacés interne selon leurs sexes et leurs âges**

	[12-14[	[14-16[	[16-18[	Total
Garçons	6,45	21,77	38,72	66,94
Filles	5,65	10,49	16,92	33,06
Total	12,10	32,26	55,64	100

*Source : Données de terrain*

Ce tableau montre que près de 66,94% des adolescents déplacés internes et participants de cette étude sont des garçons, pour la plupart âgés de 16 à 18 ans, soit 38,72% et de 14 à 16 ans soit 21,77%. Cependant, seulement 6,45% d'entre eux sont âgés de 12 à 14 ans. Par ailleurs, 33,06% qui sont des filles majoritairement en phase terminale de leurs l'adolescence, soit 16,92% de 16 à 18ans, 10,49% à la mi- adolescence, c'est-à-dire de 14 à 16 ans. Seulement 5,65% de ces filles sont âgées de 12 à 14 ans. En effet, les âges de ces adolescents étant organisés en trois classes dont de 12 à 14 ans, de 14 à 16 ans et de 16 ans à 18 ans, respectivement 12,10% ; 32,26% et 55,64% de ceux correspondant à ces classes d'âge ont effectivement participé à cette recherche.

#### 3.2. Matériel et procédure

La présente recherche s'inscrit dans une dynamique explicative. En effet, dans le souci du recueil et d'appropriation des informations collectées, elle se base sur une approche quantitative (Weil-Barais, 1997). Elle est quasi-expérimentale et en s'appuyant sur Reuchlin (1995), le design de la collecte des données est sur fond de groupes contrastés.

L'on a d'abord soumis les adolescents déplacés internes à l'« *Impact of Event Scale* » de Horowitz et *al.*(1979), notamment la version traduite de Brunet (1995 ; cité par Weiss et Marmar ; 1997), en vue de diagnostiquer l'état de stress post traumatique (ESPT) chez chacun d'eux. Ce qui a permis de sélectionner et d'inclure seulement ceux ne présentant que des symptômes légers de l'ESPT ou pas du tout (score de 0 à 25 à l'échelle). Selon les analyses factorielles effectuées sur la version originale anglaise, cette échelle évaluerait deux dimensions à savoir : la présence de pensées intrusives dérangeantes suite à l'événement et la présence d'évitement cognitif et/ou comportemental. Cette échelle est composée de 15 items dont la cotation s'effectue sur une échelle de Likert en quatre points : 0 = Jamais, 1 = Rarement ; 2 = Quelque fois ; 3 = Souvent. Le résultat total est obtenu en comptabilisant le score (0, 1, 3 ou 5) à chacun des items (Min = 0 ; Moy= 37,5 ; Max = 75). Les scores sont également calculés en fonction des sous-échelles : Intrusion dérangeantes (Items 1, 4, 5, 6, 10, 11, 14) ; Evitement (Items 2, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 15). Est considéré comme présentant des symptômes sévères ou modérés de stress post traumatique, celui qui totalise un score supérieur à la moyenne à l'échelle (Score > Moy, (de 37,5 à 75)).

Ensuite, le contrôle préalable des carnets de santé a permis d'exclure les adolescents déplacés internes souffrant des pathologies nutritionnelles, car ces dernières auraient des retentissements sur la vie sociale et affective de l'individu (Barberger-Gateau & Berr, 2004).

Pour identifier le type d'émotions du sujet, un « *Questionnaire de la vie émotionnelle* » a été conçu, en s'inspirant du questionnaire de la vie affective de Schumacher (2011). Constitué de 16 items formulés par des objectifs, il a permis de déterminer l'aptitude à développer au quotidien un type d'émotions par chaque adolescent déplacé interne, au cours des deux derniers mois. Organisés autour de deux types d'émotions, notamment positives et négatives, ces items sont cotés à l'aide d'une échelle de Likert à 7 niveaux : 1 = Rarement ou jamais ; 2 = Une fois par mois ; 3 = Plusieurs fois par mois ; 4 = Environ une fois par semaine ; 5 = Plusieurs fois par semaine ; 6 = Environ une fois par jour ; 7 = Plusieurs fois par jour. Les items rendant compte des émotions positives sont : items 2, 5, 6, 7, 10, 12, 16 et ceux correspondant aux émotions négatives sont : items 1, 3, 4, 8, 9, 11, 13, 14, 15. Cette échelle a été étalonnée avec un alpha de chrombach de  $\alpha=0,83$ . Pour chacun des deux types d'émotions, le résultat est obtenu et analysé en comptabilisant le score (1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7) à chacun des items des émotions positives (Min = 0 ; Moy= 24,5 ; Max = 49) et des émotions négatives (Min = 0 ; Moy= 31,5 ; Max = 63). Un résultat élevé indique selon la sous-échelle correspondante, que l'individu ressentirait plus fréquemment les émotions positives ou négatives. Ainsi, pour chaque sous-échelle, l'on doit calculer l'écart entre le score du participant et le score moyen.

Pour identifier les stratégies de régulation émotionnelle du sujet, l'« *Emotion Regulation Questionnaire* » (Gross & John, 2003), notamment la version française de Christophe, Antoine, Leroy et Delelis (2009), est utilisé. Composé de 10 items, cette échelle permet d'étudier deux aspects de la vie émotionnelle : l'expérience émotionnelle et l'expression émotionnelle (Schumacher, 2011). Cette échelle comporte deux sous-échelles : la réévaluation et la suppression. Elle rend précisément compte de la tendance pour les individus à réguler leurs émotions de deux façons, soit par réévaluation, soit par suppression. Les participants devant répondre à chacun des items sur une échelle de likert à 7 niveaux : 1 = Fortement en désaccord ; 2 = En désaccord ; 3 = Légèrement en désaccord ; 4 = Ni en désaccord ni en accord ; 5 = Légèrement en accord ; 6 = En accord ; 7 = Fortement en accord. Les items 1, 3, 5, 7, 8 et 10 rendent compte des stratégies de régulation émotionnelle par réévaluation, et les items 2, 4, 6 et 9 rendent compte des stratégies de régulation par suppression (Gross & John, 2003). Pour chaque facette, les scores sont obtenus et analysés en comptabilisant le score (1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7) à chacun des items de réévaluation (Min = 0 ; Moy= 21 ; Max = 42) et de suppression (Min

= 0 ; Moy= 14 ; Max = 28). Un résultat élevé indique selon les cas, que l'individu adopterait plus la réévaluation ou la suppression comme stratégie de régulation émotionnelle. Ainsi, pour chaque sous-échelle, c'est-à-dire de réévaluation et de suppression, l'on doit calculer l'écart entre le score du participant et son score moyen. La sous-échelle où l'écart est plus élevé indique la stratégie la plus régulièrement adoptée par l'individu pour réguler ses émotions.

Pour identifier les capacités de coping cognitif du sujet, le « *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* » (Garnefsky et al., 2001), notamment la version validée en français par Jermann, Van der Linden, Acremont et Zermatten (2006), est employé. C'est un questionnaire d'auto-évaluation de la régulation cognitive des émotions, ayant 36 items cotés à l'aide d'une échelle de Likert à 5 niveaux : 1 = Presque jamais ; 2 = Quelque fois ; 3 = La moitié du temps ; 4 = La plupart du temps ; 5 = Presque toujours. Il permet d'évaluer 9 stratégies de régulation cognitive des émotions, catégorisables en capacités de coping cognitif adaptatives et non adaptatif (Pool, 2011). Les stratégies correspondant aux capacités considérées comme adaptatives sont : l'Acceptation (items 2, 11, 20 et 29), la Centration positive (items 4, 13, 22 et 31), la Centration sur l'action (items 5, 14, 23 et 32), la Réévaluation positive (items 6, 15, 24 et 33), et la Mise en perspective (7, 16, 25 et 34). Les stratégies correspondant aux capacités considérées comme non adaptatives sont : le Blâme de soi (items 1, 10, 19 et 28), la Rumination (3, 12, 21 et 30), la Dramatisation (8, 17, 26 et 35) et le Blâme d'autrui (9, 18, 27 et 36). Au total, ce questionnaire permet d'obtenir 9 scores sur la fréquence d'utilisation de chaque stratégie et deux scores globaux concernant l'utilisation préférentielle des stratégies correspondant aux capacités de coping adaptatif ou non. Il serait important de noter que chaque sous-échelle ayant 4 items, la somme des scores 1, 2, 3, 4 ou 5 aux items donne un minimum de 0 et un maximum de 20. Ce faisant, le résultat global du coping adaptatif découle de la somme des scores aux sous-échelles d'acceptation, centration positive, centration sur l'action, réévaluation positive et mise en perspective (Min = 0 ; Moy= 50 ; Max = 100). De plus, pour le coping non adaptatif découle de la somme des scores aux sous-échelles de blâme de soi, rumination, dramatisation, blâme d'autrui (Min = 0 ; Moy= 40 ; Max = 80). Ainsi, pour chaque sous-échelle, notamment les sous-échelles de coping cognitif adaptatif et non adaptatif, l'on doit calculer l'écart entre le score du participant et le score moyen. La sous-échelle où l'écart est plus élevé indique la capacité de coping cognitif ou à faire face aux événements désagréables ou dangereux du sujet.

Puis, pour chaque hypothèse de recherche, l'on a formé deux groupes correspondant aux modalités de leurs variables indépendantes. C'est-à-dire : un groupe pour les émotions fréquemment positives et un autre pour les émotions fréquemment négatives (Hypothèse 1) ; un groupe pour les stratégies de régulation émotionnelle par réévaluation et un autre pour les stratégies de régulation émotionnelle par suppression (hypothèse 2) ; un groupe pour les capacités de coping cognitif adaptatif et un autre pour les capacités de coping cognitif non adaptatif (hypothèse 3).

Ensuite, un questionnaire sur les habiletés sociales (Fortin, 2009), notamment la traduction francophone du *SocialSkills Rating System* (SSRS) de Greshan et Elliot (1990), est utilisée pour décrire à partir des scores obtenus dans chaque dimension de l'échelle, les capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes qui constituent chacun des groupes expérimentaux formés. C'est un questionnaire sur les habiletés sociales qui évalue les compétences socio-adaptatives, ainsi que les troubles du comportement ou d'adaptation sociale intériorisés et extériorisés. Dans une étude auprès de 47 000 jeunes américains âgés de 3 à 18 ans, le SSRS a démontré une bonne fidélité (test-retest : 0,90 ; coefficient alpha : 0,90). Les mêmes résultats se retrouvent dans la version québécoise (Fortin, 2009). Lors d'une étude auprès de 810 élèves du secondaire, le questionnaire a obtenu des coefficients de consistance

interne variant de 0,79 à 0,92 (Fortin 2009).

Dans cette étude, le SSRS est utilisé pour décrire les capacités d'adaptation sociale des adolescents réfugiés, afin de les classer dans deux catégories : (a) adolescents socialement adaptés ou n'ayant pas de trouble du comportement (ASA) et (b) adolescents socialement désadaptés ou en troubles du comportement (ASI), la désadaptation étant un critère de psychopathologie. Constitué de 38 items, ce questionnaire s'adresse aux sujets adolescents, ainsi qu'aux adultes présentant un trouble de comportement. Ce questionnaire évalue plusieurs domaines fréquemment considérés dans les échelles de fonctionnement social ou d'autonomie sociale, notamment les tâches de la vie quotidienne, la gestion, la santé générale, les relations familiales et extrafamiliales, la participation à la vie communautaire, la communication, l'autonomie dans la vie quotidienne et la socialisation.

Il s'agit d'un auto-questionnaire dont chaque question se rapporte à la fois à la fréquence d'un comportement socio-adaptatif chez un individu et l'importance de ce comportement dans sa relation avec les autres. Dans ces deux dimensions, chaque item est coté sur une échelle de Likert à 3 niveaux (0 point, 1 point ou 2 points). Pour la fréquence, les possibilités de réponse sont : 0 = Jamais, 1 = Parfois, 2 = Très souvent. Pour l'importance, elles sont : 0 = Pas important, 1 = Important, 2 = Très important. Ainsi, le SSRS permet de calculer 3 indices définis a priori. L'indice "F" représente la somme des 39 items fréquence (Min = 0 ; Moy = 39 ; Max = 78). L'indice "I" correspond à la somme des 39 items importance (Min = 0 ; Moy = 39 ; Max = 78). Enfin, il est possible d'obtenir un indice global "G" qui représente la somme des indices "F" et "I" (Min = 0 ; Moy = 78 ; Max = 156). Plus le score est élevé, meilleures sont les compétences socio-adaptatives du sujet. Un score inférieur à la moyenne pourrait indiquer une mauvaise capacité d'adaptation sociale chez le sujet (Score < Moy à l'échelle (de 0 à 78)), tandis qu'un score supérieur à cette moyenne pourrait en indiquer une bonne capacité (Score > Moy à l'échelle (de 78 à 156)).

Les 39 questions sont formulées en termes simples de sorte à ce qu'elles soient compréhensibles pour des personnes ayant des connaissances de base de la langue française, et que les sujets fatigables ou encore sévèrement perturbés (hospitalisés ou non) puissent y répondre (Fortin, 2009)

Afin de vérifier la fiabilité psychométrique de chacune des échelles de l'étude et de construire le Questionnaire de Vie Emotionnelle utilisé dans cette recherche, l'on a fait un test préalable auprès des personnes proches des unités d'analyse cibles de cette recherche, notamment 30 adolescents réfugiés dans l'arrondissement de Ngoura, afin de juger de leur sensibilité, fidélités et validité. A la suite de ce pré-test, une analyse de la fiabilité psychométrique a été faite sur le Questionnaire de la Vie Affective de Schumacher (2011), à travers la détermination de l'alpha de chrombach ( $\alpha$ ) pour chacun de ces items, avec le logiciel « *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* ». Après cet exercice, quelques items ont été révisés ou totalement supprimés pour constituer le Questionnaire de la Vie Emotionnelle en milieu scolaire (donc  $\alpha = 0,83$  à l'ensemble de l'échelle). Pour ce qui est des autres échelles, elles ont été administrées dans leurs versions originales sans modification aucune.

#### 4. Résultats

Sur la base des données collectées à partir des différentes échelles, un masque de saisie a été élaboré sur le logiciel Epidata. A la suite de la saisie, les données ont été transférées sur le logiciel statistique SPSS 23 (Statistical package for social sciences), sous Windows en vue de leur analyse. Les paramètres statistiques ont été utilisés pour déterminer les paramètres d'observations (pourcentage, moyennes, écart type...). Ce logiciel a permis de générer les



tableaux pour montrer la tendance des comportements observés et faire des tests statistiques afin d'éprouver chacune des hypothèses de recherche. Ainsi, le test de comparaison des moyennes (z test), a permis d'analyser les capacités d'adaptation sociale des participants en fonction de la compétence émotionnelle mise à l'épreuve dans chaque hypothèse.

#### 4.1.Type d'émotion et capacité d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes post-inondations

**Tableau 2 : Analyse des capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes selon les types d'émotion qu'ils déploient fréquemment**

Distribution des participants suivant leurs aptitudes à développer un type d'émotion			
	Emotions positives	Emotions négatives	Total
Effectifs (N)	80	33	113
Pourcentages (%)	70,80	29,20	100
Moyenne (M)	32,70	37,67	70,37
Ecart Moyen (EM)	8,20	6,17	6,17
Comparaison des capacités moyennes d'adaptation sociale des adolescents selon le type d'émotion qu'ils sont plus aptes à déployer			
	Moyenne (M)	Ecart-type (ET)	Effectifs (N)
Emotions positives	95,90	19,66	80
Emotions négatives	99,06	23,52	33
(N= 113 ; z = -,662 ; p > 0,05)			

Source : Données de terrain

Dans un premier temps, l'on note que les émotions identifiées et qui sont les plus fréquemment ressenties et exprimées par les adolescents déplacés internes sont des émotions positives. En effet, ce tableau révèle que dans leurs activités quotidiennes, près de 70,80% d'entre eux ont plus d'aptitude à déployer des réactions spontanées telles qu'être content, se sentir respecté, estimé, apprécié, heureux, joyeux ou fier. Par contre, il en ressort qu'une proportion faible, mais tout de même significative, soit 29,20% développent plus des émotions négatives. On pourrait noter ainsi de l'irritation, de la frustration, de la colère fréquente, des accès d'inquiétude et de tristesse, des sensations de honte, du dégoût, de la surprise fréquente et des réactions prédominantes de peur, qui paraîtraient plus développés par ceux-là.

Cependant, la première hypothèse selon laquelle les adolescents déplacés internes qui développent fréquemment des émotions positives s'adaptent socialement plus que ceux dont les émotions sont fréquemment négatives n'a pas été confirmée (N= 113 ; z = -0,662 ; p > 0,05). Effectivement, Il ressort de ce tableau que les 70,80%, soit 80 participants qui présentent plus d'aptitude à développer des émotions positives sont socialement moins adaptés que les 29,20% dont 33 qui développent plus d'émotions négatives. En effet, en totalisant les scores indiquant la fréquence des actions sociales qu'ils développent fréquemment et ceux indiquant le degré d'importance de ces différents comportements socio-adoptifs pour eux, l'on note que ceux appartenant au groupe Emotions Positive (EP) présentent une capacité moyenne d'adaptation sociale de 95,90 avec un écart-type de 19,66. Quant à ceux qui sont dans le groupe Emotion Négatives (EN), on note une capacité moyenne d'adaptation sociale de 99,06 avec un écart-type de 23,52.

Ce résultat démontre que la qualité des interactions sociales est harmonieuse entre les adolescents déplacés internes et ceux des autres peuples de la communauté d'accueil (les BAYA qui sont autochtones ; les MBORORO, FOULBE et HAOUSSA qui sont des allogènes et

dominants). En effet, cette harmonie socio-existentielle serait surtout liée à la similarité culturelle, qui serait un atout majeur à la compréhension mutuelles des comportements des uns vis-à-vis des autres, et dont non susceptible de déclencher des émotions négatives. Sous un autre angle, ce résultat révèle le caractère hospitalier des communautés hautes qui auraient contribué à diminuer les risques de carences affectives liées à l'absence des figures fonctionnelles d'affectivités dans leur milieu de vie actuel.

#### 4.2. Régulation émotionnelle et capacité d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes post-inondations

**Tableau 3 :** Analyse des capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes selon leurs stratégies de régulation émotionnelle

Distribution des participants suivant leurs stratégies de régulation émotionnelle			
	Régulation par réévaluation	Régulation par suppression	Total
Effectifs (N)	69	44	113
Pourcentages (%)	61,61	38,39	100
Moyenne (M)	28,09	17,98	46,07
Ecart-Moyen (EM)	7,09	3,98	11,07
Comparaison des capacités moyennes d'adaptation sociale des adolescents selon leurs stratégies de régulation émotionnelle			
	Moyenne (M)	Ecart-type (ET)	
Par réévaluation	98,02	22,18	69
Par suppression	94,29	19,10	44
(N= 113 ; $z = 0,859$ ; $p < 0,05$ )			

Source : Données de terrain

Ce tableau révèle que les adolescents déplacés internes expriment très différemment ce qu'ils ressentent comme émotion. En effet, l'on note que pour faire face à ces émotions qu'ils développent au quotidien, près de 61,61%, soit 69 d'entre eux font plus recours à des stratégies de réévaluation comme faire exprès de penser à quelque chose différent lorsqu'ils veulent ressentir plus d'émotion positives (joie, amusement) ou moins d'émotions négatives (tristesse, colère). Ce résultat révèle que lorsque ces adolescents sont confrontés à une situation stressante, non seulement ils s'arrangent à y penser de manière à ce que cela les aide à se calmer, mais ils changent leur façon de voir la situation dans laquelle ils se trouvent, afin de mieux contrôler ou réguler les émotions qu'elle induit chez eux. Par contre, il en ressort que près de 38,39%, soit 44 participants développent plus de stratégies de suppression pour réguler leurs émotions. En effets, ceux-ci expriment des tendances élevées à cacher et garder leurs émotions pour eux-mêmes, et se disent pouvoir mieux les contrôler en évitant de les exprimer.

L'on dégage de ce résultat que ceux qui régulent leurs émotions avec une stratégie de suppression ressentent plus d'émotions négatives et démontrent moins de capacités d'adaptation aux situations sociales qui les provoquent. Cependant, plus ils utilisent la stratégie de suppression, moins ils développeraient des émotions positives. Quant à ceux qui régulent leurs émotions par la stratégie de réévaluation de la situation, ils ressentent plus d'émotions positives et démontrent moins d'émotions négatives, avec plus de capacités d'adaptation aux situations sociales. Concernant le lien entre les stratégies de régulation émotionnelles et les capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes, une comparaison des moyennes est effectuée entre les scores obtenus aux différentes sous-échelles de fréquence et d'importance des comportements socio-adaptatifs qu'ils développeraient. Il en ressort que les 61,61%, soit 69 des adolescents réfugiés qui réguleraient leurs émotions par la réévaluation seraient socialement plus adaptés que les 38,39%, dont 44 qui feraient plus recoure aux stratégies de régulation par suppression. En totalisant les scores indiquant la fréquence des actions sociales qu'ils



développeraient et ceux indiquant le degré d'importance de ces différents comportements socio-adoptifs pour eux, l'on note que ceux appartenant au groupe Régulation par réévaluation présentent une capacité moyenne d'adaptation sociale de 98,02 avec un écart-type de 22,18. Quant à ceux qui sont dans le groupe Régulation par suppression (RS), on note une capacité moyenne d'adaptation sociale de 94,29 avec un écart-type de 19,10.

#### 4.3. Coping cognitif et capacité d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes post-inondations

**Tableau 4 :** Analyse des capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes selon leurs capacités de coping cognitif

Distribution des participants suivant leurs capacités de coping cognitif			
	Coping cognitif adaptatif	Coping cognitif non adaptatif	Total
Effectifs (N)	56	57	113
Pourcentages (%)	49,11	50,89	100
Moyenne (M)	62,89	55,93	118,82
Ecart-Moyen (EM)	12,89	15,93	28,82
Comparaison des capacités moyennes d'adaptation sociale des adolescents selon leurs capacités de coping cognitif			
	Moyenne	Ecart-type	
Coping adaptatif	99,29	17,66	56
Coping non adaptatif	94,47	23,30	57
(N= 113 ; z = 1,237 ; p < 0,05)			

Source : Données de terrain

Ce tableau révèle que face aux événements négatifs ou désagréables, les adolescents déplacés internes développent des capacités de régulation cognitive différentes. En effet, l'on note que pour faire face aux événements qui induisent des émotions négatives, près de 49,11%, soit 56 d'entre eux ont des capacités de coping cognitif adaptatif, caractérisées par de bonnes capacités d'acceptation, de centration positive, de centration sur l'action, de réévaluation positive et de mise en perspective des situations émotionnelles qui les entourent. Ceci pour exprimer leurs aptitudes à développer face aux situation d'inconfort émotionnel, des pensées d'acceptation et de résignation concernant ce qui est vécu, des pensées sur la manière de faire et la manière de gérer l'expériences qu'on vit, des pensées indiquant qu'il faut donner des significations positives à des événements négatifs en termes de développement personnel, des pensées qui relativisent les événements négatifs en comparaison à d'autres événements, ainsi que des pensées plaisantes et positives plutôt que de penser à des événements menaçants.

Il en résulte également que la plupart de ces adolescents, notamment 50,89%, soit 57 développeraient des capacités de régulation cognitive plutôt non adaptatives, c'est-à-dire sont fréquemment animés par le blâme de soi, la rumination, la dramatisation, et le blâme d'autrui, face aux situations désagréables auxquelles ils font face. L'on note chez eux une tendance à réprimer leur propre attitude, à réfléchir sur les sentiments et les pensées qui sont associés à des événements négatifs et à des pensées qui reprouvent les autres sur ce qu'on a vécu.

Ce résultat met en évidence le fait que les adolescents déplacés internes ayant une capacité adaptative de régulation cognitive de leurs émotions, ressentent en cas d'événements désagréables moins d'émotions négatives et démontrent plus de capacités d'adaptation à l'événement. Par contre, pour ceux dont la capacité de coping cognitif est non adaptative, moins ils développent des émotions positives faces aux situations dangereuses et plus ils font preuve

d'inadaptation à ces différentes situations. Le lien entre les capacités de coping cognitif ou à faire face aux événements désagréables et les capacités d'adaptation sociale des adolescents réfugiés est ressorti dans le tableau ci-dessus par une comparaison des moyennes, effectuée entre les scores obtenus aux différentes sous-échelles de fréquence et d'importance des comportements socio-adaptatifs qu'ils développent.

On note ici que les 49,11%, soit 56 des participants ayant une capacité de coping cognitif adaptatif sont socialement plus adaptés que les 50,89%, dont 57 qui en ont une capacité non adaptative. L'ensemble des scores indiquant la fréquence des actions sociales qu'ils développent fréquemment et ceux indiquant le degré d'importance de ces différents comportements socio-adaptatifs pour eux, montre que les adolescents déplacés internes appartenant au groupe à Coping cognitif adaptatif présentent une capacité moyenne d'adaptation sociale de 99,29 avec un écart-type de 17,66. Quant à ceux qui sont dans le groupe à Coping cognitif non adaptatif, on note une capacité moyenne d'adaptation sociale de 94,47 avec un écart-type de 23,30.

## 5. Discussion

Cette étude relève que 29,20% des adolescents déplacés internes sont régulièrement animés par des émotions négatives. Et malgré qu'ils développent plus d'émotions positives (70,80%), ils développent presque les mêmes capacités d'adaptation sociale ( $N=113$  ;  $z = -0,662$  ;  $p > 0,05$ ). Ce résultat corrobore avec Licata et Heine (2012) qui s'investissent dans une approche comparative de la dynamique singulière ou universelle des schémas socio-adaptatifs. Ils permettent ainsi de mettre en évidence les interférences culturelles comme biais au développement et à l'adaptation sociale des adolescents déplacés internes scolarisés en contexte nouveaux. A partir de ces résultats, l'on peut affirmer avec Baudrit (2011) que les émotions positives permettent de surmonter les interférences culturelles. Par contre, une adaptation sociale globalement peu importante serait au sens de Prins (2006) liée au fait d'être insuffisamment préparé ou surexposé à un contexte social particulier, et non à l'incompétence émotionnelle. En effet, Amana et Tamo Fogue (2024), en analysant l'impact du choc culturel sur le développement socio-affectif chez les réfugiés et déplacés internes de l'Est-Cameroun en période covidique, associent les compétences émotionnelles aux relations interindividuelles (autour du partage, de l'empathie, de la réciprocité) et aux rôles sociaux caractéristiques d'une dynamique sociale donnée. Pour Buckley, Storino et Saarni (2003), si ces facteurs ne sont pas intégrés, les réactions émotionnelles associées à des objectifs particuliers pourraient avoir peu de signification.

Par ailleurs, ils utilisent plus fréquemment la stratégie de réévaluation (61,61%) que la stratégie de suppression (38,39%), et ceux construisant plus la première stratégie s'adaptent socialement mieux que ceux qui font recourir à la seconde ( $N=113$  ;  $z = 0,859$  ;  $p < 0,05$ ). Ceci permet d'affirmer encore le lien entre la régulation émotionnelle et l'adaptation sociale qui est donc fort discuté dans la littérature. Nous avons observé un lien beaucoup plus prédictif que réciproque. Ce qui s'inscrit en partie dans le modèle heuristique des compétences sociales où Yeates et al. (2007) suggèrent que le comportement des sujets en interaction sociale pourrait affecter leur propre perception ou celle d'autrui à propos de leur adaptation sociale et inversement. De toute façon, nos données du terrain ne permettant pas d'en dégager une réciprocité, cette étude pourrait s'ajouter à la liste des études empiriques qui postulent plutôt pour un lien prédictif entre la régulation émotionnelle et l'adaptation sociale. En effet, Dennis (2007) montre dans une étude dont le but était d'examiner la prédiction de la compétence émotionnelle (expression, reconnaissance, régulation) sur la compétence sociale, que les processus émotionnels ont un impact sur le fonctionnement social et plus précisément sur les

interactions positives avec les pairs. Dans la même logique, les adolescents déplacés internes qui régulent bien leurs émotions sont perçus par les adultes et les pairs comme adaptés socialement (Tamo Fogué, Tcheundjio, Amana, Nguimfack, Nkelzok Komtsindi, & Tsala Tsala, 2020).

Cette étude aboutit à un résultat similaire à ceux d'autres recherches dans la littérature. D'abord celle de Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler et Tomich (2000) qui ont conclu que la capacité des enfants typiques (d'âge scolaire) à réguler leurs émotions peut prédire la perception de l'enseignant quant aux bonnes compétences des enfants à interagir avec leurs pairs. Pour eux, plus l'interaction est forte, plus les enfants qui régulent bien leurs émotions donnent des réponses socialement adaptées (Fabes et *al.*, 1999). Ensuite celle de Schumacher (2011) qui a mené une investigation sur les stratégies de régulation émotionnelle auprès de 26 aidants naturels, et a abouti aux résultats selon lesquels, celles qui régulent leurs émotions avec une stratégie de réévaluation de la situation, ont une santé meilleure, ressentent plus d'émotions positives et démontrent une absence de fardeau, par rapport à celles qui le font par la suppression. Au cours des observations faites dans deux crèches et auprès de sept assistantes maternelles, Anne-Lise (2012) a dégagé qu'à cause de leur stratégie de régulation émotionnelle relativement basées sur la suppression, ces professionnelles se disent fatiguées, ont de fréquents maux de dos et de tête, recourent à leur médecin pour souffler un peu. Ce qui exprime le fardeau du travail avec les enfants et plus globalement une faible capacité d'adaptation sociale et un recours fréquent à l'aide par ces assistantes maternelles. En outre, nos résultats soulignent que les adolescents peu sociables, mais régulant leurs émotions par la réévaluation ne souffrent pas de leur manque de compétences sociales.

Les adolescents déplacés internes, participants de cette étude développent plus des capacités de coping cognitif ou à faire aux événements désagréables non adaptatives (50,89%) qu'adaptative (49,11%). Cependant, ceux ayant une capacité de coping cognitif adaptatif s'intègrent socialement mieux ( $N = 113$  ;  $z = 1,237$  ;  $p < 0,05$ ). Ainsi, leurs moyens personnels d'ajustements sont plus ou moins efficaces à une situation désagréable ; et leurs stratégies de personnalisation mises en place pour dépasser les situations émotionnelles sont plus ou moins bonnes (Piquemal-Vieu, 2001). Ceci est éclairé par les théories cognitivistes des émotions qui montrent comment la préparation de l'action ou de la réponse émotionnelle est fonction du captage, de la perception, de l'interprétation, du codage et de la représentation cognitive que le sujet fait de l'événement inducteur d'émotion.

Le modèle du « processus émotionnel » de Frijda (2006) est donc une démonstration détaillée de l'importance du coping cognitif adaptatif chez les adolescents déplacés internes, car il rejoint le modèle des "processus composants" proposé de Scherer (1997) selon lequel le vécu émotionnel est un état de conscience de "formes d'état" d'une série de sous-systèmes : d'assistance, d'action, d'information, régulateur et moniteur. Une bonne régulation cognitive traite toutes ces "facettes" et la résultante détermine la nature et l'intensité de l'émotion et les différentes composantes des émotions sont ainsi des états-types momentanés de sous-systèmes fonctionnels de l'organisme (Cosnier 2006). Notons avec le modèle heuristique des compétences sociales de Yeates et al. (2007) que ces résultats nous permettent de situer les adolescents déplacés internes ayant un coping cognitif adaptatif dans les trois niveaux de compétences sociales qui s'influencent mutuellement chez eux. En effet, leur coping cognitif est adaptatif parce qu'il implique les processus d'informations sociales qui mobilisent des fonctions cognitives et exécutives, afin de leur garantir une bonne résolution de problèmes sociaux et en intégrant les fonctions sociales et affectives régulatrices (Tamo Fogué, Nkelzok Komtsindi, & Mayi, 2021). Ceci donne donc à ces adolescents de bonnes interactions et un meilleur ajustement social.

## Conclusion

La présente étude, était fondée sur la question de savoir si le développement des capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes suites aux inondations à l'Extrême-Nord varie selon leurs compétences émotionnelles. En effet, dans un contexte de cohabitation entre les déplacés internes et les populations autochtones et allogènes dans des communautés d'accueil de l'Est-Cameroun, ces adolescents vivent et se scolarisent dans une situation où leurs schémas comportementaux et leurs modèles de pensées connaissent un challenge de restructuration quotidienne au cours de leur adaptation sociale. Ce faisant, des événements plus ou moins agréables et induisant de façon récurrente des charges émotionnelles intenses, mettent constamment au défi leurs compétences émotionnelles telles : leurs aptitudes à développer un type d'émotion précis, leurs stratégies de régulation émotionnelle et leurs capacités de coping cognitif ou à faire face aux événements désagréables. Ces différentes variables de compétence émotionnelles ayant des inférences différentielles sur le développement des capacités d'adaptation sociale, cette étude visait principalement à vérifier et comparer ces variations.

Après collecte et analyse des données, il en ressort que les adolescents déplacés internes développent plus d'émotions positives que négatives, mais ont tous une capacité d'adaptation sociale plus ou moins élevée. De plus, non seulement ils font majoritairement recours à une stratégie de régulation émotionnelle par la réévaluation, mais ceux utilisant cette stratégie s'adaptent socialement plus que ceux utilisant une stratégie de suppression. Les résultats révèlent également que faces aux événements désagréables ou dangereux, ils développent un peu plus de capacité de coping cognitif non adaptatif, mais ceux qui ont une capacité de coping adaptatif développent une plus grande capacité d'adaptation. D'où la nécessité d'une optimisation des interventions humanitaires au profit d'une meilleure resocialisation de ces adolescents déplacés internes de l'Est-Cameroun, de façon à promouvoir un meilleur accompagnement vers un développement et un épanouissement émotionnel et socio-adaptatif plus harmonieux et plus durables de ces derniers.

Pour y parvenir, cette recherche suggère que les politiques nationales et internationales en matière d'intervention humanitaire pour les déplacés internes impulsent une stratégie de développement personnel, qui sauvegarderait le patrimoine culturel, garantissant non seulement le bénéfice symbolique associé à leur développement, mais aussi un bénéfice de socialisation consubstantiel au fait de lester les interférences liées aux différences contextuelles. Ce qui serait susceptible de contribuer à l'amélioration des capacités d'adaptation sociale des adolescents déplacés internes, à travers un suivi objectif et utilitaire, développant des stratégies d'aménagement progressif, selon les difficultés rencontrées. Ceci leur garantirait une chance égale aux autres, d'intégration et d'insertion sociales de qualité, tant dans leur milieu d'accueil, qu'une fois de retour dans leur milieu d'origine.

Une limite pourrait être relevée dans cette étude. Il s'agit de la taille restreinte de l'échantillon qui permet difficilement de généraliser les résultats à l'ensemble de la population des adolescents victimes des inondations à l'Extrême-Nord et déplacés internes et scolarisés dans une autre région du Cameroun. En effet, il a été très difficile d'en trouver qui soit encore régulièrement présents à l'école et qui aient une bonne maîtrise de la langue française pour remplir objectivement les échelles. Comme perspective, l'on pourrait dans une recherche future, analyser le lien synergétique entre ces ressources émotionnelles et le développement cognitivo-socio-affectif puis moral des victimes d'inondation et déplacés internes en contexte transculturel, comparativement à ceux déplacés dans leur environnement culturel d'origine.

## Références bibliographiques

- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: a 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 171–97.
- Amana, E. & Tamo Fogué, Y. (2024). Choc culturel et développement socio-affectif chez l'adolescent migrant : la régulation émotionnelle des réfugiés et déplacés internes de l'Est-Cameroun en période covidique. In E. Amana (Eds), *Le développement socio-affectif en contexte de crise* (Pp.68 – 88). L'Harmatan.
- Anne-Lise, U. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. In: Politiques sociales et familiales. *Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité*, 109, 47-57.
- Barberger-Gateau, P. & Berr, C. (4-5 novembre 2004). Nutrition and cognitive decline: data from Paquid and Eva epidemiologic studies. *Communication présentée au 4ème Congrès Européen sur la nutrition, la santé et le vieillissement*, Toulouse.
- Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre élèves ? *Recherches & éducations*, 4, 95 – 108.
- Boden, M. T., Bonn-Miller, M. O., Kashdan, T. B., Alvarez, J., & Gross, J. J. (2012). The interactive effects of emotional clarity and cognitive reappraisal in Posttraumatic Stress Disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 233–238.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development* (Reprint edition.). Basic Books.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177-191.
- Christophe, V., Antoine, P., Leroy, T. & Delelis, G. (2009). Assessment of two emotional regulation processes: Expressive suppression and cognitive reevaluation. *European Review of Applied Psychology*, 59, 59-67.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 111.
- Cosnier, J. (2006). *La psychologie des émotions et des sentiments*. Retz.
- Crittenden, P. M., & DiLalla, D. L. (1988). Compulsive compliance: the development of an inhibitory coping strategy in infancy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(5), 585–599.
- Dennis, T.A. (2007). Interaction between emotion regulation strategies and affective style: Implications for trait anxiety versus depressed mood. *Motivation Emotion*, 31, 200-207.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children. *Developmental Psychology*, 29(1), 53–62.



- Egeland, B., Sroufe, L. A., & Erickson, M. (1983). The developmental consequence of different patterns of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 7(4), 459–469.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., ... Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432–442.
- Fortin, V. (2009). *Le style de coping, les stratégies d'adaptation et la réussite scolaire des adolescents québécois manifestant des troubles du comportement*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de Maîtrise en psychopédagogie, mention adaptation scolaire pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.).
- Frewen, P. A., Dozois, D. J. A., Neufeld, R. W. J., & Lanius, R. A. (2012). Disturbances of emotional awareness and expression in posttraumatic stress disorder: Meta-mood, emotion regulation, mindfulness, and interference of emotional expressiveness. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(2), 152–161.
- Frijda, N. H. (2006). *The Laws of Emotion* (1 edition.). Psychology Press.
- Garnefsky, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Grelot, F. & Balzergue, P. (2022). *Evaluation monétaire des impacts psychologiques des inondations. Enseignements de l'application de la méthodologie CGDD-Cerena sur les sites expérimentaux du GT AMC*. Convétion INRAE-DGPR n°2103343215, Inrae.
- Greshan1, F.M. & Elliot, S.N. (1990). *Social Skills Rating System* 1. American Guidance Service.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Guillaume, B. (2014). *Rôle de la régulation émotionnelle dans les psycho-traumatismes : mesures auto rapportées et physiologiques*. Psychologie. Université Charles de Gaulle.
- Hautmann, C., Eichelberger, I., Hanisch, C., Pluck, J., Walter, D., & Dop M. (2015). Association between parental emotional symptoms and child antisocial behaviour: What is specific and is it mediated by parenting? *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 43–52.
- Hayaschi, H. & Shiomi, Y. (2015). Do children understand that people selectively conceal or express emotion? *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 1–8.
- Horowitz, M., Wilmer, M., & Alvarez, W. (1979). Impact of Event Scale. In: a measure of a subjective stress. *Psychosom Med*, 41: 209–218.
- International Crisis Group (2024). *Cameroun : apaiser les luttes liées à l'eau dans l'Extrême-Nord*. Yaoundé/Bruxelles : Briefing Afrique de Crisis Group N° 197.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M., & Zermatten, A. (2006). Cognitive

- emotion regulation questionnaire: Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the french translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 126-131.
- Licata, L. & Heinne, A. (2012). Développement et transmission culturelle. In *Introduction à la psychologie interculturelle* (1<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Maltais, D. & Gilbert, S. (2022). Exposition aux inondations : stress, difficultés vécues et conséquences sur différentes sphères de vie des sinistrés. In T. Buffin-Bélanger, D. Maltais & M. Gauthier (dir.), *Les inondations au Québec : risques, aménagement du territoire, aspects socioéconomiques et transformations des vulnérabilités* (p. 307- 323). Les Presses de l'Université du Québec.
- Mathias, D., Hamel, A., & Lansard, A-L. (2023). Les bonnes pratiques d'interventions psychosociales à adopter lors d'inondation et les facteurs organisationnels favorisant leur bonne marche : Point de vue d'intervenantes et d'intervenants de première deuxième lignes. *Reflets*, 29(1), 14-36.
- Ministère des Affaires Sociales et Fond des Nations Unies pour l'Enfance (2024). *Rapport de l'évaluation des besoins de protection des enfants affectés par les inondations : Département du Mayo-Danay et du Logone-et-Chari, les 21 Arrondissements des 2 départements*. Child Protection, Global Protection Cluster.
- Nader-Grosbois, N. (2011). Vers un modèle heuristique du fonctionnement et du développement social et émotionnel. *Questions de Personne*, 1, 45–63.
- Organisation Internationale pour les Migrations (2023). *Cameroun, rapport sur les déplacements internes, Région de l'Extrême-Nord, Round25*. UN House Comice
- Piquemal-Vieu, L. (2001). Le coping une ressource à identifier dans le soin infirmier. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 84 – 98.
- Pool, E. (2011). *Régulation émotionnelle consciente et biais attentionnels envers les stimuli positifs: quels sont les liens avec l'optimisme ?* Univ. Genève.
- Prins, A. (2006). *Emotional intelligence and leadership in corporate management: A fortigenic perspective*. Thesis of Philosophy, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.
- Reuchlin, M. (1995). *Les méthodes en psychologie*. Presse Universitaire de France.
- Rouquette, S., Chemerik, F., & Bihay, T. (2024). Les campagnes de prévention sur les risques d'inondation sensibilisent-elles les riverains concernés ? *Revue française des sciences de l'informations et de la communication*, 28, 10.4000/11ubq.hal-04629449.
- Scherer, K. R. (1997). The Role of Culture in Emotion-Antecedent Appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (5), 902-922.
- Schumacher, M. (2011). *Emotions, santé et compétences émotionnelles des aidants naturels accompagnant un proche atteint de démence*. Haute Ecole de Santé de Fribourg. Travail de Bachelor en soins infirmiers. Sous la direction de Catherine Bassal.
- Shonk, S. M., & Cicchetti, D. (2001). Maltreatment, competency deficits, and risk for academic and behavioral maladjustment. *Developmental Psychology*, 37(1), 3–17.
- Tamo Fogué, Y., Nkelzok Komtsindi, V., & Mayi M. B. (2021). The Developmental Factors



- of Identity Strategies Variation among Schooled Central African Adolescent Refugees in the East-Region of Cameroon. *Open Journal of Educational Research*, 1(1), 49-55.
- Tamo Fogué, Y., Tcheundjio, R., Amana, E., Nguimfack, L., Nkelzok Komtsindi, V., & Tsala Tsala, J. P. (2020). L'âge et le sexe dans l'adaptation socio-émotionnelle des adolescents déplacés internes : La construction des tâches développementales et des stratégies identitaires. *International Multilingual Journal of Science And Technology (IMJST)*, 5(10), 1802-1810.
- Tamo Fogué, Y., Tcheundjio, R., Nguimfack, L., Nkelzok Komtsindi, V., & Tsala Tsala, J. P. (2020). Tâches développementales à l'adolescence et stratégies identitaires en contexte transculturel et de proche-culture : Cas des réfugiés et déplacés internes. *Cahiers Ivoiriennes de Psychologie*, 13, 39-53.
- Vondra, J., Barnett, D., & Cicchetti, D. (1990). Self-concept, motivation, and competence among preschoolers from maltreating and comparison families. *Child Abuse & Neglect*, 14(4), 525–540.
- Weil-Barais, A. (1997). *Les méthodes en psychologie (Observation, expérimentation, enquête, travaux d'étude et de recherche)*. Béal.
- Weiss, D. & Marmar, C.R. (1997). The Impact of Event Scale-Revised. In: J. Wilson & T.M. Keane T. M, *Assessing psychological trauma and PTSD: A hand book for practitioners*(399-411). Guilford press.
- Yeates, K.O., Dennis, M., Rubin, K.H., Taylor, H.G., Bigler, E.D., Gerhardt, C.A., Stancin, T., & Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 133.