

## **L'école: facteur de résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse**

*Théogène-Octave Gakuba<sup>1</sup>*  
*Université de Genève, Suisse*

### **Résumé**

Cet article aborde l'une des questions de recherche de notre thèse de doctorat en sciences de l'éducation, celle de savoir le sens de l'école par les jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse, suite au génocide d'avril 1994 au Rwanda.

L'analyse des données de l'enquête montre que ces jeunes ont vécu des traumatismes de différents types. Ils présentent des symptômes du stress post-traumatique aggravés par des difficultés d'adaptation à un autre mode de vie et par l'incertitude de leur avenir en exil. Chaque jeune dispose, cependant, de ressources personnelles et sociales qui l'aident à résister aux traumatismes de la guerre et à sa situation en exil. Parmi ces ressources, l'école apparaît comme un facteur important de résilience.

### **Abstract**

This article deals with one of the questions analysed in my PHD research in education science. What is the role of school for young Rwandan refugees living in Switzerland and France after the genocide that took place in Rwanda in 1994?

The data analysis show that these young people lived different types of traumatismes. They have symptoms of post-traumatic stresses worsened by adaptation difficulties to another way of life and by the uncertainty of their future. However, each young person has personal and social resources which can help him to cope with stress and traumatism due to exile and war contexts. Among these resources, school seems to be an important factor of resilience.

### **Introduction**

Depuis les dernières années, les problèmes de l'émigration deviennent de plus en plus complexes avec les flux migratoires des réfugiés, dus aux guerres civiles et aux conflits armés qui endeuillent plusieurs parties de la planète. Le génocide qui a eu lieu au Rwanda en avril 1994 a fait des milliers de morts et il a contraint beaucoup de personnes à vivre en exil. Les plus exposés ont été les enfants et les adolescents qui, dans la plupart des cas, ont vécu pendant la guerre dans un climat psychologique de terreur, d'insécurité et de mort, car la plupart ont perdu leurs parents.

En Suisse, 405 Rwandais ont demandé l'asile entre 1994 et fin décembre 1998. Parmi ces personnes, 90 ont obtenu le statut de réfugié (22, 2%), 275 ont reçu l'admission provisoire (67%), 28 ont vu leur demande radiée

---

<sup>1</sup> Notice biographique: Assistant de recherche à l'Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Courriel: gakuba3@etu.unige.ch

et 12 demandes non considérées par la Suisse (Office Fédéral des Réfugiés, 1999). La majorité des demandeurs d'asile rwandais sont classés dans la catégorie de *réfugiés de la violence* recevant un permis F<sup>2</sup>, c'est-à-dire une admission provisoire jusqu'à ce que la situation s'améliore dans le pays d'origine.

En février 2000, l'Office Fédéral des Réfugiés a estimé que la situation était stable au Rwanda et il a pris la décision de lever l'admission provisoire pour les demandeurs d'asile rwandais au bénéfice d'un permis F. Il a demandé à ces derniers d'apporter d'autres éléments à leurs dossiers sous peine d'être expulsés. Il s'agit d'une situation qui a traumatisé la communauté rwandaise exilée en Suisse surtout les jeunes en cours de formation. La communauté rwandaise a protesté contre cette décision par des manifestations. Certaines associations des droits de l'homme et de protection des réfugiés se trouvant en Suisse ont écrit à l'ODR pour dénoncer une telle mesure. Jusqu'à aujourd'hui, certains d'entre eux, qui ont reçu des lettres leur demandant d'apporter de nouveaux éléments pouvant justifier le maintien de leur admission provisoire, attendent encore la réponse de l'ODR.

La France compte plus de 2000 Rwandais qui ont fui à cause du génocide. Comparativement à la Suisse, 60% des demandes ont été acceptées (Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides, 2001). D'autres réfugiés rwandais vivent en Allemagne, en Belgique, au Canada, aux Etats-Unis ainsi que dans plusieurs pays africains comme le Bénin, le Bourkina-Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Kenya et le Togo.

Dans cet article nous analysons, d'abord, les effets psychologiques de la guerre et de l'exil chez une trentaine de jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse. Ensuite, nous montrons comment l'école en exil permet à ces jeunes de surmonter la situation difficile dans laquelle ils se trouvent.

### **Les effets psychologiques de la guerre et de l'exil chez les enfants et les adolescents**

C'est durant et peu après la seconde guerre mondiale que les effets psychologiques de la guerre chez les enfants ont commencé à faire l'objet

---

<sup>2</sup> Ce permis est délivré aux requérants d'asile ou aux étrangers frappés d'une décision de renvoi ou d'expulsion, lorsque l'exécution n'est pas possible, elle est illicite ou elle ne peut raisonnablement pas être exigée dans l'immédiat. Dans ces cas-là, l'Office Fédéral des Réfugiés ordonne l'admission provisoire. Cette dernière est accordée pour 12 mois au maximum et elle peut être prorogée, sauf décision contraire de l'Office Fédéral des Réfugiés.

de certaines études surtout aux Etats-Unis et en Grande Bretagne. Les recherches américaines se sont orientées vers l'information des jeunes à propos de la guerre, alors que les études britanniques ont tenté d'évaluer les effets de l'évacuation d'enfants des villes sujettes aux bombardements allemands, ou de celles risquant de l'être, vers des zones moins dangereuses (Leyns et Mahjoub, 1995: 278-279). Les résultats de ces études ont montré qu'il y avait des signes psychopathologiques chez les enfants et les adolescents victimes de la guerre, pouvant durer depuis quelque mois jusqu'à plusieurs années.

Depuis les années '70, les guerres au Proche-Orient (Liban, Israël), au Cambodge et dans certains pays africains, comme le Mozambique et l'Angola, ont fait l'objet de recherches réalisées par des médecins, des psychologues et des psychiatres sur les effets psychologiques de la guerre. En Israël, Kaffman et Elizur (1979) ont, par exemple, mené des recherches sur les enfants devenus orphelins de père suite à la guerre. Les auteurs ont relevé chez ces orphelins - un an et demi et trois ans après le décès du père - des problèmes comportementaux, des réactions de deuil et un certain nombre de cas pathologiques.

Au Liban, Abu Nasr (1985) a identifié chez les enfants libanais des problèmes psychologiques, tels que la crainte, l'anxiété, l'hyperactivité, et des symptômes psychosomatiques. Les recherches menées sur des enfants et des adolescents bosniaques (Mikowski, 1993) montrent que ces derniers ont des problèmes psychiques et psychologiques graves. La détresse des enfants se traduit souvent par des troubles psychosomatiques. Ils font des cauchemars, ils souffrent d'insomnies et ils craignent le bruit ou tout ce qui ressemble à des explosions ou des armes à feu.

En analysant toutes ces études, on peut classer en deux catégories les effets psychologiques de la guerre sur les victimes: ceux qui résultent d'une problématique de deuil ou de séparation (perte d'un parent ou d'un frère, populations réfugiées ou déplacées) et ceux qui sont liés à un vécu traumatique, dû par exemple à la présence directe de la personne sur la scène des affrontements (témoin oculaire de la mort des parents ou bombardements). De tels traumatismes sont très fréquents, surtout avec l'accroissement des attaques aux populations civiles au cours des guerres récentes (Algérie, Bosnie, Rwanda) qui ont été marquées par la violence et la terreur.

Les traumatismes liés à des situations de guerre ou à une catastrophe naturelle peuvent causer un trouble d'anxiété connu sous le nom de *Post Traumatic Stress Disorder* (PTSD). Celui-ci résulte de "*l'exposition à un événement traumatique, dont la personne a été victime ou le témoin, et*

*qui a provoqué en elle la peur de mourir, d'être sérieusement blessée, ou de voir d'autres sujets atteints. Cette peur a été en général accompagnée d'un sentiment d'impuissance ou d'horreur"* (Smaga, Archinard et Savary, 1995: 936).

Les symptômes du PTSD peuvent être identifiés chez les victimes de la guerre appartenant à différents contextes sociaux, mais ils ne signifient pas la même chose pour tout le monde. Certaines personnes sont en mesure de vivre les traumatismes sans beaucoup de difficultés, alors que d'autres se trouvent plus affectées. Ces symptômes sont liés à la personnalité propre de chaque individu, à son vécu antérieur ainsi qu'à son contexte familial et social.

Les problèmes psychologiques dus à la guerre sont aussi aggravés par la situation d'exil. Comme le souligne Breyer (1988: 104), *"il existe des troubles psychiques chez les réfugiés dont les causes résident souvent non seulement dans les expériences traumatisantes vécues avant le départ du pays d'origine (conflits internes, guerre, perte de membres de famille), mais aussi de la confrontation aux problèmes rencontrés durant la période d'intégration et d'adaptation dans le pays d'asile"*.

La perte du statut social des réfugiés, les conditions de vie difficiles (insécurité relative au logement et aux revenus) et la peur d'être expulsés par le pays d'accueil sont, par exemple, parmi les causes des problèmes psychologiques présents chez les réfugiés. Vásquez (1988) a observé chez les exilés latino-américains en France, surtout pendant la période de deuil et de traumatisme, des états d'irritabilité et d'insomnie prolongés très fréquents, ainsi qu'un état de dépression pouvant aller jusqu'à des menaces de suicide, sinon au suicide lui-même.

### **La résilience comme capacité de résistance aux situations difficiles**

En français, le mot *résilience* n'est pas très courant. Il vient du verbe latin *resilio* qui veut dire *sauter en arrière, revenir en sautant*. C'est un terme de physique signifiant le *"rapport de l'énergie cinétique absorbée nécessaire pour provoquer la rupture d'un métal, à la section brisée. La résilience, qui s'exprime en joules par cm<sup>2</sup>, caractérise la résistance au choc"* (Rey-Debove et Rey, 1993: 1951). En anglais, le terme *résilience* est plus fréquent et il s'applique à des qualités humaines, telles que la faculté d'adaptation, la flexibilité et la vigueur.

Dans les sciences humaines, plus particulièrement en psychologie du développement, le concept de résilience remonte au milieu des années '60 avec les travaux de Werner (1989) sur les enfants d'une île hawaïenne

extrêmement défavorisée. Depuis 1955, Werner a suivi le devenir de 698 enfants parmi lesquels 201 présentaient un risque élevé de développer des troubles liés à quatre sources de stress, tels qu'une naissance difficile, une pauvreté chronique, ou encore un environnement familial marqué par les disputes, le divorce, l'alcoolisme ou la maladie mentale. Trente ans plus tard, elle constatait que des enfants entre 10 et 18 ans, ayant été très altérés physiquement, psychologiquement et bien sûr socialement, avaient pu réparer une grande partie de leurs troubles, à l'âge de 30 ans. Les principaux facteurs, qui avaient déterminé ce changement, étaient le service militaire, le mariage, le soutien de personnes proches, le fait d'être parent et la participation à un groupe religieux.

Dans les années '80, le concept de résilience a été très développé dans les domaines de la psychiatrie de l'enfant et de la psychopathologie du développement, respectivement par Rutter (1985) à Londres et Garmezy (1985) aux Etats-Unis. Il a connu un essor important dans les revues scientifiques anglosaxonnes, notamment *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *The British Journal of Psychiatry* et *The American Journal of Psychiatry*. On peut dire que l'une des raisons du succès du concept de *résilience* réside dans sa plus ample acceptabilité par rapport à celle du concept d'*invulnérabilité*, qui avait apparu auparavant dans le champ psychothérapeutique avec les travaux d'Anthony (1974). Les défenseurs de la résilience ont considéré que celle-ci n'est pas une résistance absolue, mais une aptitude durable non acquise pour la vie. La définition de Rutter est claire à ce sujet:

*“La résilience est la capacité de bien fonctionner malgré le stress, l'adversité, les situations défavorables. Un concept relatif à la possibilité de surmonter, au moins partiellement, des conditions difficiles d'un type ou d'un autre”* (Rutter, 1998: 47).

Cette définition montre que la résilience n'est ni totale, ni définitive; elle est confrontée à chaque situation difficile selon sa nature et son intensité.

Dans le monde francophone, il a fallu attendre les années '90 pour que certains scientifiques, surtout des psychiatres et des pédopsychiatres, commencent à s'intéresser à la résilience. En France, Cyrulnik, Guedeney, Tomkiewicz et Manciaux<sup>3</sup> sont très connus pour leurs écrits sur ce concept.

---

<sup>3</sup> B. Cyrulnik, psychiatre et éthologue, Toulon; A. Guedeney, pédopsychiatre, membre de l'Institut de psychanalyse de Paris; S. Tomkiewicz, pédopsychiatre, directeur de recherche honoraire à l'INSERM; M. Manciaux, professeur émérite de pédiatrie sociale et de santé publique à l'Université Henri-Poincaré, Nancy.

CyruLink (1999) a consacré un livre à la résilience, intitulé *Un merveilleux malheur*, dans lequel il explique exhaustivement ce concept. L'auteur propose une définition pragmatique de la résilience, qui s'enracine dans les réalités éducatives, thérapeutiques et sociales:

*“La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir - véritable métamorphose - en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères”* (CyruLink, 1999: 10).

L'élément important mentionné dans cette définition est que le *résilient* ne résout pas définitivement les problèmes liés à sa situation difficile, mais il les aborde de façon constructive en fonction de ses ressources personnelles et sociales.

### **Les facteurs de résilience**

*Les facteurs de résilience*, qui ont été identifiés par différents chercheurs à partir de leurs études, sont nombreux mais presque semblables. Garnezy (1985: 213-233) a identifié les facteurs de résilience suivants:

- Des traits personnels du caractère, tels que l'autonomie, l'estime de soi et l'orientation sociale positive;
- Une famille chaleureuse, unie, cohérente au point de vue éducatif;
- La disponibilité de systèmes de support extérieurs qui encouragent et qui renforcent les efforts de l'enfant. Ce dernier facteur constitue ce que l'auteur appelle *le support social*. Il s'agit du soutien qu'une personne ou un groupe peuvent mobiliser et recevoir soit dans la vie de tous les jours, soit dans des situations de crise. Il peut prendre des formes matérielles.

Groteberg (1995: 11) parle de *sources de la résilience* et il les regroupe en trois catégories:

- Ressources et soutiens externes (*j'ai*);
- Forces personnelles intérieures: sentiments, croyances, attitudes (*je suis*);
- Compétences sociales et interpersonnelles (*je peux*): relation forte avec une personne de confiance, projet de vie fort, réseaux de proximité et reconnaissance du rôle de la communauté pour lutter contre la solitude.

L'école fait partie des ressources et soutiens externes qui permettent à l'individu d'avoir une orientation sociale positive.

Dans la pratique, Vanistendael (1998: 18-29) propose, à partir de ses expériences sur le terrain, cinq domaines où ceux qui souhaitent développer et stimuler la résilience chez des enfants et des jeunes en situations difficiles peuvent intervenir. Ce sont: des réseaux sociaux et une acceptation inconditionnelle de l'enfant, la capacité à trouver une logique, une raison et un sens à la vie, les aptitudes, l'estime de soi et l'humour.

Les facteurs de résilience mentionnés ci-dessus ne sont pas exhaustifs. La résilience est un concept complexe qui suscite quelques questions et qui mérite d'être approfondi à partir des recherches sur le terrain. Dans cet article, nous voulons montrer comment l'école est aussi une ressource qui contribue à la résilience des jeunes en exil.

## **La méthodologie**

### ***Les caractéristiques des sujets: l'échantillon***

L'échantillon est composé de 30 jeunes rwandais, âgés entre 14 et 26 ans, qui ont fui le Rwanda suite aux événements d'avril 1994 et qui sont actuellement en Suisse et en France (14 jeunes en Suisse et 16 en France). Parmi ces jeunes, 14 sont des garçons et 16 sont des filles. Ils sont arrivés dans les deux pays d'accueil entre 1994 et 2001. L'échantillon n'est pas représentatif, car nous n'avons retenu que ceux qui ont accepté d'être interviewés. En effet, la guerre au Rwanda a exacerbé le climat de méfiance entre les deux groupes ethniques (hutu et tutsi) qui composent la société rwandaise. La constitution de l'échantillon a exigé, d'abord, de faire connaissance avec des jeunes pour gagner leur confiance et, ensuite, d'interviewer ceux qui nous avaient donné leur accord.

Concernant *leur statut politique*, 14 jeunes sont demandeurs d'asile (10 en Suisse et 4 en France) et 16 ont un statut de réfugié (4 en Suisse et 12 en France). Pour ce qui est de leur *situation familiale*, 10 jeunes sont orphelins (7 orphelins de père et de mère, 3 orphelins de père), 11 jeunes ne vivent pas avec leurs parents, 5 jeunes vivent avec un seul parent (mère) et 4 jeunes vivent avec les deux parents.

En France, nous avons mené des entretiens auprès de jeunes rwandais réfugiés dans les villes de Bordeaux, Lyon, Orléans, Paris et Tours. En

Suisse, les jeunes vivent dans les cantons de Berne, Genève, Lausanne, Fribourg et Neuchâtel.

### ***Les techniques de collecte des données***

*Les entretiens individuels semi-directifs* avec les jeunes ont permis de répondre aux questions de recherche sur leurs problèmes psychologiques, leurs représentations de l'avenir, le sens de l'école en exil et les ressources personnelles et sociales qui contribuent à leur résilience.

*L'interview structurée pour le stress post-traumatique (SI-PTSD)*, qui se réfère au manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (*DSM-IV*), donne des éléments de réponse à la question sur les symptômes du stress post-traumatique. Cette interview comprend des questions qui s'articulent autour de cinq critères d'évaluation:

- Vécu du traumatisme;
- Revivre l'événement traumatique;
- Evitement des stimuli associés au traumatisme;
- Présence de symptômes persistants traduisant une activation neurovégétative;
- Sentiment de culpabilité.

### **Vécu traumatique, problèmes psychologiques et symptômes du stress post-traumatique**

Les jeunes rwandais ont vécu des situations traumatisantes graves qui peuvent être regroupées en deux catégories:

1. *Les situations traumatisantes en tant que faits observés et vécus directement* (voir quelqu'un être tué ou blessé, menace d'être tué)<sup>4</sup>.
2. *Les situations traumatisantes en tant que vécus prolongés* (rituel de deuil incomplet, départ en exil, vie dans les camps de réfugiés et attente du statut de réfugié).

Les causes des problèmes psychologiques chez les jeunes rwandais résident non seulement dans les expériences traumatisantes vécues avant le départ du pays d'origine, mais elles sont aussi liées aux difficultés d'adaptation dans le pays d'accueil. La situation d'attente du statut de

---

<sup>4</sup> Presque tous les sujets (29 jeunes, soit 97%) de notre échantillon ont vu quelqu'un être tué ou blessé et la menace d'être tués a touché une grande partie de jeunes (20 jeunes, soit 67%).

réfugié, les problèmes de langue, la peur d'être expulsé et le rituel de deuil incomplet sont à l'origine de la dépression des jeunes, de leur solitude, de leur blocage de pensées<sup>5</sup> et de leur sentiment de culpabilité.

Les symptômes du stress post-traumatique les plus fréquents sont: la réapparition des symptômes si certains souvenirs de l'événement réapparaissent (83%), les *flash back* (70%), l'évitement des sentiments à l'égard du traumatisme (67%) et les cauchemars (63%). Les jeunes qui présentent beaucoup de symptômes du stress post-traumatique (entre 12 et 9) représentent le 33%.

La mise en relation par l'analyse factorielle des correspondances multiples des variables du vécu traumatique avec celles qui sont liées aux problèmes psychologiques et aux symptômes du stress post-traumatique permet de constater que les jeunes qui n'ont pas fait le rituel de deuil de leurs parents décédés et qui ont été menacés d'être tués sont plus vulnérables. Ils présentent des problèmes psychologiques (blocage de pensées, sentiment de culpabilité, dépression, problèmes identitaires) et des symptômes du stress post-traumatique (hyper-vigilance, réaction de sursaut exagérée, culpabilité du survivant, difficultés d'endormissement ou de sommeil interrompu, sentiment d'avenir bouché, moins d'intérêt pour les situations qui les réjouissaient avant).

### **L'école comme facteur de résilience**

La guerre perturbe le cursus scolaire et les projets des élèves dans la mesure où ils sont obligés d'interrompre l'école sans espoir de la reprendre à brève échéance. Au début de l'exil, dans les camps des réfugiés, les enfants et les jeunes ont des difficultés à étudier parce que, dans la plupart des cas, les organisations humanitaires se préoccupent plus d'apporter de l'aide alimentaire et des soins médicaux que de mettre en place des structures pédagogiques. Les besoins prioritaires ne sont que l'aide alimentaire et la santé avant la scolarisation. La plupart des jeunes qui ont pu quitter les camps des réfugiés, pour tenter leurs chances dans des pays plus sûrs (surtout en Europe), rêvaient de poursuivre les études, seul moyen de préserver leur avenir. Nous avons voulu savoir comment l'école aide-t-elle les jeunes en exil dans leur processus de résilience. Il s'agit, principalement, d'analyser le sens de l'école pour les jeunes en exil et les types de formation qu'ils suivent.

---

<sup>5</sup> Le blocage de pensées est observé chez la majorité des jeunes (16, soit 53%).

***Le sens de l'école pour les jeunes en exil***

Les informations qui ont été tirées de l'analyse des entretiens sur le thème de l'école montrent que cette dernière permet aux jeunes en exil de:

- Se préparer à l'avenir et être indépendants;
- Acquérir des savoir-être;
- S'intégrer dans la société d'accueil;
- Se valoriser et apprendre, pour être utile au pays d'origine.

**Tableau 1**  
**Sens de l'école pour les jeunes en exil**

<b>Sens de l'école par les jeunes</b>	<b>Sujets (N = 30)</b>	<b>%</b>
Se préparer à l'avenir et être indépendants	11	37%
Acquérir des savoir-être	6	20%
S'intégrer dans la société d'accueil	8	26%
Se valoriser et apprendre pour être utile au pays d'origine	8	26%

*Se préparer à l'avenir et être indépendants*

Cette finalité de l'école a été mentionnée par 11 jeunes qui l'explicitent par des expressions comme: *gagner la vie, ne pas avoir besoin de demander de l'argent tout le temps, avoir un métier ou un travail, résoudre les problèmes et compter sur soi mêmes*. Voici, par exemple, les conceptions respectives de Nina et Pierre (noms fictifs) sur l'école en exil:

*“Le but fondamental de l'école reste et restera le même, c'est pour l'instruction, mais ce qu'on veut atteindre ici ce ne sont plus les mêmes objectifs que ceux qu'on avait lorsqu'on était au Rwanda. Ce n'est plus la même chose. Au Rwanda, on voyait l'avenir, on avait des garanties, il y avait nos parents, tout ça. Nous avons la famille, des connaissances un peu partout. On n'avait pas de problèmes. Tu allais à l'école pour que les gens ne disent plus que tu n'as pas étudié ou que l'enfant de tel est bête. Mais en exil, c'est pour gagner notre vie qu'on va à l'école. On ne compte sur personne, seulement sur soi-même. L'école est nécessaire, c'est obligatoire pour l'avenir, pour gagner notre vie, parce que le monde évolue vite avec les progrès de l'informatique. Les gens qui*

*ne sont pas instruits dans cette société ne vont pas s'en sortir. Donc, on est obligé de passer par là*" (Nina, 2002: entretien n° 1).

*"Moi, je pense faire des études, apprendre le plus possible pour avoir un meilleur avenir et un bon métier. Je crois que c'est ça, sinon on ne va pas réussir. Maintenant, c'est le seul moyen qu'on a de faire quelque chose dans la vie, parce que je suis en exil, je ne suis plus dans mon pays, je ne peux pas compter sur mon père, tout ça, pour financer mon avenir. Je compte sur moi-même et l'école me permet de compter sur moi-même"* (Pierre, 2002: entretien n° 2).

L'élément important qui est souligné dans ces déclarations est que l'école est une condition nécessaire, pour ces jeunes, de réussir leur vie et d'avoir un meilleur avenir. Aussi, l'école est indispensable en vue de s'adapter à l'évolution de la société actuelle. C'est par l'école, qu'ils pourront avoir une ascension sociale et s'affranchir de leur condition subalterne de réfugiés. En Suisse, la recherche récente de Bolzman, Fibbi et Vial (2003) a montré, par exemple, que la formation demeure un élément important dans la détermination du parcours socio-professionnel des jeunes adultes de la deuxième génération, âgés entre 18 et 35 ans. En France, les études de Zéroulou (1988) et de Dubet et Lapeyronnie (1992) montrent également que l'école offre à la fois la possibilité d'une mobilité sociale ascendante et une intégration culturelle réussie.

#### *Acquérir des savoir-être*

Pour 6 jeunes, l'école en exil transmet des savoir-être. Samuel et Cyrille le précisent, respectivement, dans ces termes:

*"Etudier c'est une clé d'ouverture, ce n'est pas facile d'aborder les gens quand on sort directement des champs, il faut avoir des arguments pour être capable de faire passer le message"* (Samuel, 2002: entretien n° 12).

*"J'aime étudier et c'est par passion, que je me suis investi dans les études, en attendant d'obtenir l'asile politique. Je suis curieux de savoir, de connaître, je me suis dit toujours qu'en étudiant on peut découvrir des choses. Par exemple, si j'avais fait l'apprentissage, je n'allais pas faire le droit, il y a plein de choses que je n'aurais pas pu faire parce que j'aurais été totalement orienté. Je suis toujours curieux de savoir pourquoi ça ne marche pas comme ça, quels sont les droits qu'on peut avoir par exemple ici en Suisse, il y*

*a quand même des choses qu'on ne comprend pas ou bien le système comment il marche. Je vais par exemple faire l'économie de l'entreprise ou bien l'économie politique, ça ce sont des branches qui touchent quand même à la vie quotidienne et je trouve que la culture générale c'est aussi bien"* (Cyrille, 2002: entretien n° 16).

Selon les témoignages de ces jeunes, les savoir-être font référence à un savoir-vivre en communauté, à un savoir-parler aux gens et à la possession d'une culture générale. L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage de connaissances et de techniques, mais aussi un lieu de culture sociale au sens où les élèves y vont pour apprendre les règles essentielles de toute vie sociale. A travers les jeux, les bagarres, les amitiés qui se forment à l'école, les enfants et les jeunes acquièrent des valeurs sociales.

### *S'intégrer dans la société d'accueil*

L'école apparaît pour 8 jeunes comme un moyen d'intégration dans la société d'accueil. Les témoignages respectifs de Marc et Joseph sont explicatifs à ce sujet:

*"Le fait d'aller à l'école est un aspect d'intégration. A force d'aller à l'école, tu es obligé de communiquer avec les gens, de partager un verre. Je pense que l'intégration viendra d'elle même, petit à petit"* (Marc, 2002: entretien n° 18).

*"Je sais qu'étudier c'est nécessaire. Même pour quelqu'un qui est dans son pays, il doit faire une certaine formation pour pouvoir arriver à quelque chose. Mais, pour quelqu'un qui est en exil, je pense qu'il doit pousser plus loin dans sa formation afin qu'il puisse s'intégrer dans le pays dans lequel il se trouve, surtout qu'ils ont des gens qui ont beaucoup étudié dans tous les domaines. Pour moi, la formation d'un exilé facilite l'intégration dans son pays d'accueil"* (Joseph, 2002: entretien n° 6).

Par l'école, les jeunes réfugiés veulent être acceptés par la société d'accueil et, par conséquent, être intégrés. L'école est, pour ces jeunes, une stratégie qui facilite leur adaptation à la société d'accueil et leur reconnaissance sociale dans le pays d'accueil. En France, les comparaisons faites entre les nationalités montrent que les taux de scolarisation chez les étrangers sont plus élevés, notamment chez les maghrébins (Dubet et Lapeyronnie, 1992). Ils considèrent l'école comme

le principal vecteur d'intégration et c'est, donc, la raison pour laquelle elle fait l'objet d'investissements familiaux importants. L'obtention d'un diplôme ou d'un certificat peut assurer l'insertion professionnelle et, par conséquent, l'intégration dans la société d'accueil.

*Se valoriser et apprendre, pour être utile au pays d'origine*

Pour 8 jeunes, l'école permet de se valoriser et d'être utile au pays d'origine, lorsqu'ils pourront rentrer plus tard. James parle, par exemple, de la valorisation du réfugié par l'école dans ces termes:

*“L'école pour un réfugié est une occasion de chercher à retourner au pays, en ayant quelque chose et en étant fort, afin de montrer à ceux qui l'ont embêté et ceux qui l'ont privé de ses droits, qu'il n'a pas perdu la tête. C'est aussi une façon de s'occuper, au lieu de s'asseoir au même endroit sans rien faire” (James, 2002: entretien n° 4).*

Ce dernier type d'intérêt pour les études montre l'attachement des jeunes rwandais envers leur pays d'origine. La formation s'inscrit non seulement dans un projet personnel d'intégration, mais aussi dans un projet d'éventuel retour pour la reconstruction du pays. On constate que *les jeunes qui apprennent pour être utiles au pays d'origine* ont entre 21 et 26 ans, ce qui laisse penser qu'ils se sentent comparativement plus concernés par leur pays d'origine que ceux qui ont entre 15 et 20 ans.

### ***Types et domaines de formation***

Nous nous sommes intéressés aux types et aux domaines de formation suivis par les jeunes rwandais en exil. Les types de formation sont:

- *Le lycée général* (niveau secondaire II) dans le système français ou le collège dans le système genevois;
- *La formation professionnelle* qui est dispensée dans les entreprises et/ou dans les écoles d'apprentissage (système suisse<sup>6</sup>) et dans les

---

<sup>6</sup> En Suisse, la formation professionnelle en entreprise est qualifiée de *dual*. Ce système concrétise le partage des responsabilités de formation sous la forme d'une alternance, en principe hebdomadaire, entre l'entreprise et l'école professionnelle. La formation, qui dure entre deux et quatre ans, est sanctionnée par un Certificat Fédéral de Capacité (CFC). A côté de la formation en entreprise, il existe une formation professionnelle dispensée à plein temps par les écoles de métiers ou les écoles supérieures de commerce. Cette formation est aussi sanctionnée par un CFC ou une maturité professionnelle de commerce dans les cas des écoles homonyme.

lycées d'enseignement professionnel ou les écoles professionnelles d'enseignement supérieur court (système français<sup>7</sup>);

- *L'université* c'est-à-dire la formation de type académique;
- *Les jeunes qui n'ont pas de formation* et qui se sont directement insérés sur le marché du travail non qualifié.

**Tableau 2**  
**Types de formation choisis par les jeunes**

<b>Types de formation</b>	<b>Nombre de jeunes</b>
Lycée général ou maturité	6
Formation professionnelle	14
• Apprentissage (écoles professionnelles ou formation en entreprise)	(7)
• BEP	(4)
• BTS	(3)
Université	6
Sans formation (travail sans qualification)	4

Les informations contenues dans le tableau ci-dessus montrent que la formation professionnelle est très choisie par les jeunes rwandais en exil aussi bien en France qu'en Suisse (14 jeunes sur 30 soit 43,3%, dont notamment 7 dans chaque pays d'accueil). Cet intérêt à la formation professionnelle est en relation avec le sens que la majorité des jeunes rwandais donnent à l'école en exil. Pour ces derniers, il est plus intéressant d'apprendre un métier en vue d'avoir du travail dans la société d'accueil. Par ailleurs, ils estiment que la formation professionnelle leur permettra de ne pas rester longtemps sur le banc de l'école et, par conséquent, d'être très tôt indépendants sur le plan financier. C'est l'exemple de Claire:

---

<sup>7</sup> En France, la formation dans les lycées d'enseignement professionnel et celle dans les écoles professionnelles d'enseignement supérieur court sont respectivement sanctionnées par un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) et un Brevet d'Etudes Techniques Supérieures (BTS). Le BEP atteste une formation plus générale que celle qui est sanctionnée par le Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP), dans un domaine d'activité et non dans un métier précis. Il permet de grandes possibilités d'adaptation et d'évolution, mais c'est surtout un diplôme qui favorise les poursuites d'études. C'est devenu une étape vers les baccalauréats professionnel et technologique. Le BEP se prépare en deux ans, après la classe de troisième, dans un lycée professionnel (LP) ou dans un établissement privé de même niveau. Il peut aussi être préparé par l'apprentissage, par la formation continue et par correspondance. Le Brevet d'Etudes Techniques Supérieures (BTS) certifie une formation technique de 2 ans après le baccalauréat professionnel. Il permet à son titulaire d'exercer des responsabilités et des tâches d'encadrement.

*“Dès mon arrivée ici, je me disais que je pourrais faire des études intéressantes, mais comme on n’a pas d’autres moyens pour vivre et qu’on n’a pas une autre aide, je suis en train de faire une formation en tourisme, qui me permettra de trouver facilement du travail” (Claire, 2002: entretien n° 22).*

Le choix de certains jeunes est également motivé par les représentations qu’ils ont des politiques d’emploi des pays d’accueil envers les étrangers. C’est le cas, par exemple, de Thaddée qui vit en France et de Simon qui réside en Suisse:

*“Par rapport à la formation qu’on faisait au Rwanda, c’est très différent en France. Par exemple au Rwanda, tu pouvais avoir une licence en économie et trouver facilement du travail, ce qui n’est pas le cas ici. Le travail pour la majorité des étrangers exige une formation professionnalisée” (Thaddée, 2002: entretien n° 21).*

*“Ici en Suisse, c’est plus facile de trouver du travail si on a fait une formation professionnelle que si on s’est contenté de faire une formation générale. Ils préfèrent plutôt avoir des machines que des humains. C’est pourquoi je fais des études techniques, pour me donner des moyens de pouvoir m’adapter à cette vie difficile” (Simon, 2002: entretien n° 7).*

En Suisse, malgré qu’ils aient toujours (depuis 7, 8, 9 ans) le statut de demandeur d’asile, quatre jeunes ont choisi des études universitaires. En France, deux jeunes font des études universitaires. Ils sont reconnus comme des réfugiés statutaires. Pour les jeunes en Suisse, s’investir dans les études, en attendant le statut de réfugiés, est une façon de vouloir s’en sortir, mais aussi une manière de compter sur la formation pour pouvoir rester dans le pays d’accueil. Par ailleurs, on constate que presque tous les jeunes qui ont choisi des études universitaires ont des parents universitaires. Cela montre l’influence du niveau d’éducation des parents sur l’orientation scolaire de leurs enfants. D’autres études (Eckman-Saillant, Bolzman et De Rham, 1994; Tribalat, 1995) ont montré les rapports entre les origines sociales des jeunes immigrés et leurs trajectoires scolaires.

En ce qui concerne, les jeunes sans formation, chaque personne a sa propre histoire qui explique les aspirations professionnelles. Camille, âgé de 24 ans, ayant obtenu l’asile en France, avait commencé les études en informatique dans une université française, mais il a décidé d’arrêter parce qu’il ne pouvait pas se concentrer, suite aux problèmes

psychologiques liés à la guerre. Il a alors cherché du travail comme agent de sécurité dans un supermarché, afin de gagner sa vie.

Au moment de l'entretien, David, âgé de 26 ans, était en attente du statut de réfugié en France. Quand il l'a obtenu, il a décidé directement de travailler comme employé non qualifié en vue d'être indépendant. Ce jeune avait déjà commencé des études dans une université africaine, avant de venir en France. Alexis, âgé de 26 ans, a commencé à travailler dans une société de distribution de journaux, dès son arrivée en France. Avant de quitter le Rwanda, il était en 4<sup>ème</sup> année de l'école secondaire. Quand il a eu le statut de réfugié, il a décidé de rester à son travail.

Donatien, âgé de 26 ans et demandeur d'asile en Suisse, n'a pas pu faire de formation à cause de son statut. Depuis quatre ans, il a toujours un permis N de requérant d'asile<sup>8</sup>. Lorsqu'il est arrivé en Suisse, à l'âge de 24 ans, il était trop âgé pour être admis dans les écoles professionnelles. Il explique son cas dans ces termes:

*“Je voulais faire une formation ici en Suisse, mais ils ont refusé. Je voulais faire une formation de mécanique parce que ça pouvait m'aider beaucoup, mais quand tu n'as pas un statut, tu ne peux faire aucune formation. C'est pourquoi je suis là sans formation”* (Donatien, 2002: entretien n° 13).

Ces exemples montrent que l'âge d'arrivée au pays d'accueil est un facteur déterminant, qui influence l'insertion scolaire et professionnelle des réfugiés. Les plus jeunes ont plus de chances d'être insérés dans le système de formation du pays d'accueil contrairement aux jeunes adultes, qui arrivent à un moment trop avancé dans leur trajectoire scolaire et qui ne peuvent pas être acceptés dans certaines filières de formation. D'ailleurs, lorsque l'attente du statut de réfugiés devient longue, les jeunes adultes privilégient souvent le travail, afin d'être plus indépendants sur le plan financier. Ils se retrouvent, ainsi, souvent exploités dans des emplois clandestins et ils font partie de la catégorie de travailleurs non qualifiés, malgré leur formation dans le pays d'origine.

---

<sup>8</sup> Le livret N sert exclusivement à attester que son titulaire séjourne en Suisse durant la procédure d'asile. Sa validité, limitée à 6 mois au maximum, peut être prorogée sauf décision contraire de l'Office Fédéral des Réfugiés.

**Tableau 3**  
**Domaines de formation suivis ou souhaités par les jeunes**

<b>Domaines de formation</b>	<b>Nombre de jeunes</b>
Architecture	1
Droit	2
Electronique	3
Economie, administration, commerce et comptabilité	7
Informatique	2
Mécanique véhicules à moteur	1
Sciences (biologie)	1
Communication, social et santé (aide médicale, auxiliaire de vie, accueil et communication, journalisme)	5
Tourisme et Hôtellerie	1
Ne sont pas encore décidés	2

Les domaines de formation choisis ou souhaités par les jeunes sont très diversifiés, mais l'économie (administration, commerce, comptabilité) et les études sociales viennent en premier lieu pour raisons d'opportunités professionnelles.

Une autre raison qui explique les choix des domaines de formation par les jeunes est le fait de s'identifier à un parent perdu, en suivant la même filière. C'est le cas de Marie, qui souhaite être économiste comme son père. Il y a aussi des jeunes qui préfèrent poursuivre dans le pays d'accueil la formation qu'ils avaient commencée dans le pays d'origine. C'est l'exemple de Léon et de Fidèle, qui faisaient une formation en électronique au Rwanda et qui ont voulu la poursuivre en Suisse. A côté des efforts fournis par les jeunes rwandais, pour effectuer une formation en exil, ils doivent faire face à plusieurs difficultés scolaires dues à leur statut de réfugiés.

### ***Difficultés scolaires rencontrées par les jeunes***

Les difficultés scolaires évoquées par les jeunes dans les entretiens sont généralement les mêmes que celles soulevées par certains auteurs (Vásquez, 1980; Tribalat, 1995) qui se sont intéressés à la scolarisation des enfants et des jeunes immigrés. Il s'agit principalement de problèmes de langue et d'adaptation à l'école étrangère, d'orientation et d'information scolaire.

*Problèmes de langue et d'adaptation à l'école étrangère*

Au début de leur scolarité, la non maîtrise de la langue du pays d'accueil a causé quelques difficultés scolaires chez certains jeunes rwandais réfugiés. C'est le cas de Jean Baptiste qui s'exprime dans ces termes:

*“Il y a eu un problème avant d'aller à Fribourg, la première fois je n'ai pas pu étudier à Berne à cause de l'allemand. Je me suis battu, j'ai cherché et finalement j'ai trouvé Fribourg où on étudie en français. En classe, j'avais aussi de la peine à suivre les élèves parce qu'ils parlaient très vite. Par après, j'ai pu m'adapter et maintenant ça marche bien”* (Jean Baptiste, 2002: entretien n° 10).

En France et dans la partie francophone de la Suisse, les jeunes ont pu se rattraper sans beaucoup de difficultés car ils avaient certaines connaissances de base en français. L'étude de Tribalat (1995) indique que l'apprentissage du français, en situation d'immigration, dépend du niveau scolaire des migrants. Ceux qui ne sont jamais allés à l'école ont forcément plus de difficultés.

En plus des inconvénients linguistiques, les jeunes rwandais réfugiés parlent de problèmes relationnels avec les enseignants et les élèves de la société d'accueil. Ils disent être victimes de racisme et de discrimination. Pour les jeunes réfugiés rwandais, certains sont déroutés par les problèmes liés au nouveau milieu scolaire: ils les attribuent souvent à une discrimination de l'étranger de la part des élèves ou des enseignants.

Les problèmes de racisme à l'école sont surtout liés à l'échec des élèves, ce qui n'est pas toujours facile d'interpréter. Autrement dit, on ne sait pas si ces élèves sont réellement victimes de racisme de la part des enseignants ou si le racisme est un alibi pour justifier leur échec scolaire. Les témoignages de ces jeunes confirment, en tout cas, la nécessité de former des enseignants aux approches interculturelles, afin qu'ils soient capables de mieux gérer des conflits dus aux problèmes culturels. Nous pouvons souligner que la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève a déjà fait un pas, en introduisant une telle approche dans le programme de formation des enseignants du primaire.

*Problèmes d'orientation et d'information*

Les problèmes d'orientation sont surtout liés au statut politique des jeunes réfugiés dans les pays d'accueil et au fait qu'ils n'ont aucun pouvoir de décision dans le choix de leur formation. Les jeunes qui ont un statut de

demandeur d'asile ne peuvent pas, par exemple, accéder à certaines formations professionnelles aussi bien en Suisse qu'en France. Par ailleurs, les réfugiés arrivant dans le pays d'accueil ne sont pas suffisamment informés du système éducatif qui est totalement différent de celui de leur pays d'origine. Ils se trouvent, parfois, embarrassés dans le choix de leurs formations. Dans cette situation, les conseillers d'orientation sont obligés de décider pour les réfugiés, malgré qu'ils ne sachent pas grand chose sur le parcours scolaire de ces derniers. Jules et Nadia parlent respectivement de ces problèmes dans ces termes:

*“Au Rwanda, je faisais une formation en mécanique des engins lourds. Ici, à Lausanne (Suisse), il y avait une seule école qui donnait cette formation et on ne voulait pas les réfugiés. J'ai, ainsi, cherché une école qui acceptait les réfugiés et, là, je suis tombé sur une formation en matériaux de précision. Donc, je n'ai pas fait ce que je voulais faire au Rwanda”* (Jules, 2002: entretien n° 9).

*“J'avais un projet qui me tenait à cœur, c'est-à-dire, faire de la biochimie, mais j'ai été obligée de l'abandonner parce que, lorsque je suis arrivée ici, les conseillers d'orientation m'ont dit que j'avais un retard scolaire. Je ne savais pas ce qu'il fallait faire et n'ayant pas trouvé quelque chose de professionnel qui allait avec mes rêves, je me suis dit: «je fais du secrétariat». Après, j'ai eu mon diplôme et là je suis en première année d'adaptation en action administrative et commerciale. On va dire que j'ai été un peu forcée quoi, parce que franchement ce n'était pas mon rêve, mais je ne me plains pas parce que ce n'est pas mal non plus”* (Nadia, 2002: entretien n° 25).

Les péripéties des réfugiés s'adaptant à plusieurs systèmes éducatifs selon les différents pays de passage, avant d'arriver à une dernière destination - en l'occurrence l'Europe - sont également un handicap dans leur orientation scolaire.

## **Discussion**

Les éléments développés dans cet article montrent comment l'école en exil est un facteur qui contribue à la résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse. Le principal objectif, que la majorité des interviewés (77%) se sont fixé, est de faire des études. Pour ces jeunes, l'école est l'un des moyens les plus adéquats qui leur permettra d'affronter l'avenir. C'est grâce à l'école que les jeunes comptent non seulement pouvoir être valorisés dans la société d'accueil et être bien intégrés, mais aussi être utiles à leur pays d'origine, quand ils pourraient

rentrer plus tard. Cyrulnik (1999) parle aussi de l'école comme facteur de résilience dans le sens où elle permet la confluence d'un grand nombre de mécanismes de défense: le réchauffement affectif, la revalorisation de soi, l'idéalisation, l'intellectualisation, l'activisme, l'espoir d'une revanche matérialiste, le gain d'argent contre la misère. Nous avons montré comment la majorité des jeunes rwandais réfugiés (26 jeunes, soit 86%) se sont investis dans la formation (générale et professionnelle), malgré les problèmes de papiers que certains ont. Cet intérêt des jeunes rwandais aux études doit évidemment être situé dans le contexte historique des représentations de l'école dans la société rwandaise depuis l'arrivée des missionnaires. Comme le souligne Mungwarakarama (1999: 158), *“L'instruction permettait de s'élever dans la hiérarchie sociale, de sortir de la misère pour les pauvres et de s'insérer dans une catégorie privilégiée, susceptibles de participer à la gestion politique du pays”*.

Dans la société rwandaise, cette représentation n'a pas changé avec le temps dans la mesure où les places sont toujours très limitées dans l'enseignement primaire et secondaire. Le diplôme reste un moyen permettant aux rwandais d'accéder à certains échelons et d'avoir un statut privilégié dans la société.

Précisons aussi que l'école peut être une source de déception grave si la personne, qui s'était investie dans la formation, n'arrive pas à accepter et à surmonter son échec scolaire.

## **Conclusion**

Cet article montre la nécessité de défendre le droit à l'éducation des jeunes migrants et réfugiés. En offrant, par exemple, une formation professionnelle appropriée aux jeunes demandeurs d'asile, les politiques d'asile des pays d'accueil peuvent les aider à faire face à leur avenir et à s'intégrer dans la société d'accueil. En effet, la formation professionnelle faciliterait l'accès des jeunes demandeurs d'asile au marché du travail, dès qu'ils seront autorisés à travailler, et elle leur permettrait de ne plus compter sur les prestations sociales. Au cas où la demande d'asile serait rejetée, les jeunes formés auraient vraisemblablement de meilleures perspectives dans leur pays d'origine, ce qui pourrait également les pousser à vouloir rentrer volontairement chez eux. Malheureusement, l'école de la société d'accueil n'arrive pas souvent à bien intégrer les enfants et les jeunes réfugiés à cause de divers problèmes scolaires (comme, par exemple, une mauvaise orientation).

## Références bibliographiques

Abu Nasr, J. (1985). *Effect of war on children: the case of Lebanon*. Paper presented at the 11th Round Table on Current Problems of International Humanitarian Law held in San Remo-Italy. 9 to 14 September. Beirut: Institute for Women's Studies in the Arab World.

Antony, E.J.& Cohler, B.J. (1974). *The invulnerable child*. New York: The Guilford Press.

Breyer, U. (1988). Vivre dans le vide: Problèmes psychologiques des réfugiés et demandeurs d'asile. In D. Miserez (Ed.), *Réfugiés: les traumatismes de l'exil*. Bruxelles: Bruylant: 101-107.

Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003). *Secondas-Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich: Seismo.

Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.

Dubet, F. & Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Paris: Editions du Seuil.

Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C. & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification. Trajectoires, situations et stratégies*. Genève: IES.

Garnezy, N. (1985). Stress resistant children, the search for protective factors. In J. Stevenson (Ed.), *Recent advances in developmental psychopathology*. Oxford: Pergamon: 213-233.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. La Haye: Bernard Van Leer Foundation.

Kaffman, M. & Elizur, E. (1979). Children's bereavement reactions following the death of the father. *International Journal of Family Therapy*, 1, 203-231.

Leyns, J.P. & Mahjoub, A. (1995). Les effets psychosociaux de la guerre chez les enfants et les adolescents. Une revue des recherches empiriques. In S. Mansour (Ed.), *L'enfant réfugié*. Paris: Syros: 263-307.

Manciaux, M. (1994). *De la vulnérabilité à la résilience: du concept à l'action*. Texte présenté à la journée d'étude organisée par le Bureau International Catholique de l'Enfance. Genève.

Mikowski, A. (1993). Le stress et ses conséquences psychiques chez les enfants exposés à la guerre et aux catastrophes naturelles. *Devenir*, 5, (1), 55-73.

Mungwarakarama, A. (1999). *Rwanda: Religion et développement*. Thèse de doctorat en sociologie. Genève: Université de Genève.

Office Fédéral des Réfugiés (1999). *Statistiques en matière d'asile de janvier à avril 1999*. Berne: ODR.

Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides (2001). *Rapport d'activités*. Paris: O.F.P.R.A.

Rey-Debove, J. & Rey, A. (Eds). (1993). *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

## *L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2*

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Rutter, M (1998). L'enfant et la résilience. *Le journal des psychologues*, 162, 626-631.

Smaga, D., Archinard, M. & Savary, P.A. (1995). Les états de stress post-traumatique (PTSD) en médecine. *Médecine et Hygiène*, 253, 936-942.

Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: Editions La découverte.

Vanistendael, S. (1998). *La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé mais pas vaincu*. Genève: Bureau International Catholique de l'Enfance.

Vasquez, A. (1980). Quelques problèmes psychopédagogiques des enfants d'exilés. *Revue Internationale de l'éducation*, 26, 65-76.

Vásquez, A. & Araujo, A.M. (1988). *Exilés Latino-Américains: la malédiction d'Ulysse*. Paris: L'Harmattan.

Werner, E.E. & Smith, R. (1989). *Vulnerable but invincible. A longitudinal Study of resilient children and youth*. New York: Adams Bannister Cox.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. *Revue française de sociologie*, 29 (3).