



UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI (U.A.C.)
FACULTE DES LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES
ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE
FORMATION DOCTORALE : PSYCHOLOGIE ET
SCIENCES DE L'EDUCATION



**Dissertation doctorale en Sciences Psychopédagogiques pour l'obtention
du grade de Docteur de l'Université d'Abomey-Calavi**

Domaine : Sciences de l'Education et de la Formation

Mention : Sciences de l'Education

Spécialité : Analyse et évaluation des systèmes éducatifs

SUJET :

**PROCESSUS D'ACCULTURATION ET DE RESILIENCE
CHEZ LES ETUDIANTS IMMIGRANTS A
L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI AU BENIN :
IMPLICATIONS PSYCHOPEDAGOGIQUES**

Par

Kouassi Valentin ZANOU

Composition du jury

Président : ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire, UAC (Bénin)

Rapporteur : BOKO Coovi Gabriel, Professeur Titulaire, UAC (Bénin)

1^{er} Examineur : BRUYNINCKX Marielle, Professeure Ordinaire, Université de Mons
(Belgique)

2^{ème} Examineur : AGLO John, Maître de Conférences, Université de Lomé (Togo)

3^{ème} Examineur : HOUSSOU Y. Patrick, Maître de Conférences, UAC (Bénin)

Soutenu publiquement le mercredi 14 décembre 2016 à l'UAC

MENTION : Très Honorable (A l'unanimité du jury)

Année académique : 2015-2016

SOMMAIRE

<i>IN MEMORIAM</i>	4
<i>DEDICACE</i>	4
<i>REMERCIEMENTS</i>	5
<i>LISTE DES FIGURES</i>	7
<i>LISTE DES GRAPHIQUES</i>	8
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	10
<i>LISTE DES ANNEXES</i>	13
<i>LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES</i>	14
<i>RESUME</i>	17
<i>ABSTRACT</i>	18
<i>XÓSESINXWEKPONA</i>	19
<i>INTRODUCTION GENERALE</i>	20
<i>PREMIERE PARTIE ASPECTS THEORIQUES DE L'ACCULTURATION</i>	25
ET DE LA RESILIENCE A L'UAC ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	
<i>CHAPITRE I : PROBLEMATISATION</i>	27
1.1 ACCULTURATION ET RESILIENCE : QUELQUES REPERES THEORIQUES	27
1.2 PROBLEMATIQUE	55
1.3 PERTINENCE DU SUJET	62
<i>SYNTHESE DU CHAPITRE I</i>	64
<i>CHAPITRE II : CONSTRUCTION DU MODELE D'ANALYSE</i>	66
2.1 APPROCHES THEORIQUES DE L'ACCULTURATION	66
2.2 MODELES D'ANALYSE PORTANT SUR L'ACCULTURATION	70
2.3 APPROCHES THEORIQUES DE LA RESILIENCE	82
2.4 MODELES D'ANALYSE PORTANT SUR LA RESILIENCE	83
<i>SYNTHESE DU CHAPITRE II</i>	92
<i>CHAPITRE III : L'UAC COMME CONTEXTE DE RECHERCHE ET</i>	95
ENVIRONNEMENT DES ETUDES POUR LES IMMIGRANTS	
3.1 PRESENTATION DU BENIN	95
3.2 PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE	115
<i>SYNTHESE DU CHAPITRE III</i>	118

<i>DEUXIEME PARTIE : L'ACCULTURATION ET LA RESILIENCE :</i>	119
FACTEURS CLES DE LA REUSSITE ACADEMIQUE DES ETUDIANTS IMMIGRANTS	
<i>CHAPITRE IV : DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE</i>	121
4.1 NATURE ET OBJET DE LA RECHERCHE	121
4.2 ECHANTILLONNAGE	122
4.3 TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES	130
4.4 VARIABLES DE LA RECHERCHE	140
4.5 MODE DE PRESENTATION DES RESULTATS	143
4.6 DIFFICULTES RENCONTREES	143
<i>SYNTHESE DU CHAPITRE IV</i>	145
<i>CHAPITRE V : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</i>	148
5.1 PRESENTATION DES RESULTATS QUANTITATIFS	148
5.2 PRESENTATION DES RESULTATS ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	173
<i>SYNTHESE DU CHAPITRE V</i>	188
<i>CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION</i>	190
6.1 INTERPRETATION DES RESULTATS	190
6.2 DISCUSSION	207
6.3 LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES	220
<i>SYNTHESE DU CHAPITRE VI</i>	225
<i>CONCLUSION GENERALE</i>	227
<i>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	231
<i>GLOSSAIRE</i>	262
<i>ANNEXES</i>	268

IN MEMORIAM

A **Pascaline AHOTONDI**, je te rends hommage en te dédiant cette dissertation doctorale.
Que tes bénédictions m'accompagnent pour le reste du parcours !

DEDICACE

A mon père **Théophile ZANOU** qui a su toujours accomplir son devoir de père et qui ne ménageait aucun effort à investir dans les études de ses enfants. Malgré les péripéties de la vie, il a continué à se battre aux côtés de ses enfants. Sa résilience m'édifie.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de cette recherche doctorale est le fruit d'un long parcours jonché d'obstacles et qui nécessitait à chaque étape, le concours et l'assistance d'un certain nombre de personnes. Je me fais l'obligation morale de leur témoigner ma gratitude et ma reconnaissance pour leurs diverses contributions.

- A mon directeur de thèse, Monsieur Gabriel C. BOKO, Professeur Titulaire en Psychopédagogie, pour avoir d'abord accepté de m'encadrer, ensuite pour sa disponibilité et son regard critique et, enfin, pour son intérêt affiché pour l'aboutissement de cette recherche.
- A Messieurs Patrick HOUESSO, Jean-Claude HOUNMENO, Albert TINGBE-AZALOU et Cyriaque AHODEKON pour les orientations scientifiques qu'ils n'ont eues de cesse de me donner.
- A Monsieur Luc BRUNET, Professeur Titulaire en Psychologie du Travail et des Organisations, pour avoir facilité l'accès à L'Echelle de Hardiesse Résilience.
- A tous les enseignants du Département de Psychologie et des Sciences de l'éducation qui ont su m'imprimer très tôt, à travers leurs enseignements, le goût du travail bien fait.
- A Yvette DETONDJI et Astrid Fifamè ZANOU pour leur patience parce que ce travail de recherche m'a rendu absent bien que présent à leurs côtés.
- A mes frères et sœurs qui m'ont toujours apporté leur soutien.
- A mes amis Prosper SILEMEHOU et Romuald ADEOGOUN, mes compagnons avec qui j'ai toujours mené des discussions constructives sur des questions de recherche scientifique.

- A mes collègues Moniteurs, qu'ils soient du DPSE ou non, notamment Bernardin DOSSA pour leur assistance motivante.
- A tous les responsables des différentes associations d'étudiants étrangers et à tous les étudiants immigrants à l'UAC qui ont accepté de participer à cette recherche parce que sans eux, les enquêtes ne sauraient avoir lieu. Ils constituent donc la pierre angulaire de cette recherche.

Et enfin, à tous ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce projet, je dis merci pour leurs marques de sympathie.

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Modèle d'acculturation interactif de Bourhis et al. (1997, cités..... par Montaruli, 2009)	78
Figure 2: synthèse des modèles d'acculturation de Berry (2010) et Camilleri (1989).....	80
Figure 3: les stratégies pour développer des mécanismes de défense chez Phaneuf	85
Figure 4: Modèle Casita de Vanistendael et Lecomte (2000)	87
Figure 5: Modèle de la résilience de Richardson (2002).....	87
Figure 6: Schématisation synthétique de la démarche méthodologique	147

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1: répartition des étudiants immigrants selon la faculté ou l'école d'appartenance	149
Graphique 2: répartition des sujets en fonction de l'année d'études.....	150
Graphique 3: répartition des participants en fonction des niveaux où se situent les différences culturelles	152
Graphique 4: répartition des sujets de l'échantillon en fonction de ce qu'ils aiment dans la culture béninoise	154
Graphique 5: catégorisation des étudiants immigrants en fonction de la langue d'enseignement de leurs pays de provenance	155
Graphique 6: proportion des participants en fonction des raisons qui expliquent les difficultés de compréhension au cours	156
Graphique 7: répartition des sujets en fonction de leur ressenti face aux profonds changements constatés	159
Graphique 8: catégorisation des étudiants immigrants en fonction de la stratégie qui leur a permis de surmonter les problèmes	160
Graphique 9: distribution des pourcentages en fonction de l'attitude des participants face aux problèmes liés aux changements	161
Graphique 10: répartition des sujets de l'échantillon selon les raisons qui expliquent les moqueries dont ils sont victimes	163
Graphique 11: catégorisation des étudiants immigrants en fonction des personnes avec lesquelles ils mènent des activités sportives ou socioculturelles au Bénin	164
Graphique 12: répartition des sujets en fonction du type de soutien obtenu de la famille...	166
Graphique 13: proportion des sujets en fonction du type de soutien obtenu de l'entourage de vie dans leur pays d'accueil	167
Graphique 14: catégorisation des répondants selon qu'ils ont développé ou non la résilience	169
Graphique 15: répartition des sujets de l'échantillon selon leur degré d'efficacité	170

Graphique 16: distribution des sujets de l'échantillon selon leur degré d'optimisme	170
Graphique 17: répartition des participants selon leur degré de croissance	171

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Courants et initiatives favorisant l'éducation interculturelle	69
Tableau 2: Stratégies d'acculturation adoptées par les immigrants selon Berry (1990).....	75
Tableau 3: répartition de la population béninoise par sexe et par milieu de résidence	96
Tableau 4: répartition de la population étrangère au Bénin	97
Tableau 5: répartition selon le taux de scolarisation et d'alphabétisation.....	97
Tableau 6: principaux textes législatifs et réglementaires en matière de migration	102
Tableau 7: évolution de l'effectif des étudiants sur les dix dernières années	116
Tableau 8: répartition des étudiants en général par sexe.....	116
Tableau 9: répartition des étudiants étrangers par sexe et âge	117
Tableau 10: répartition des répondants en fonction de leur ancienneté à l'UAC.....	125
Tableau 11: répartition des répondants qui ont voulu ou non, se prêter à un entretien.....	126
Tableau 12: catégorisation des sujets selon l'âge.....	127
Tableau 13: catégorisation des sujets selon le sexe.....	127
Tableau 14: répartition des sujets de l'échantillon en fonction de leur pays	129
de provenance et de leur nationalité	
Tableau 15: définition des variables de la recherche	142
Tableau 16: répartition des étudiants immigrants en fonction de la raison	282
de l'immigration	
Tableau 17: répartition des participants selon qu'ils ont remarqué ou non,.....	282
des différences entre les cultures en présence	
Tableau 18: les niveaux où se situent les différences.....	282
Tableau 19: répartition des sujets selon qu'ils ont ou non, des difficultés.....	283
à concilier les cultures en présence	
Tableau 20: catégorisation des participants en fonction de ce qu'ils aiment	283
dans la culture béninoise	

Tableau 21: répartition des sujets selon qu'ils ont remarqué ou non, de profonds changements dans leur mode de vie habituel	283
Tableau 22: le ressenti des participants face aux changements.....	284
Tableau 23: l'attitude des participants face aux deux cultures en présence.....	284
Tableau 24: répartition des sujets selon qu'ils ont éprouvé ou non, le besoin de surmonter les problèmes	285
Tableau 25: répartition des participants selon l'attitude qui leur a permis de surmonter les difficultés.....	285
Tableau 26: répartition des sujets selon qu'ils soient acceptés ou non par les béninois qui vivent dans leur entourage.....	286
Tableau 27: répartition des participants selon qu'ils avaient ou non, l'habitude de pratiquer des activités sportives ou socioculturelles dans leur pays d'origine	286
Tableau 28: catégorisation des sujets en fonction des personnes avec lesquelles ils pratiquent des activités sportives ou socioculturelles au Bénin.....	286
Tableau 29: répartition des sujets selon qu'ils reçoivent ou non du soutien de leurs familles.....	287
Tableau 30: répartition des sujets en fonction du type de soutien qu'ils reçoivent de leurs familles.....	287
Tableau 31: répartition des sujets selon qu'ils reçoivent ou non du soutien des personnes de leur entourage.....	287
Tableau 32: répartition des sujets en fonction du type de soutien qu'ils reçoivent de leur entourage.....	288
Tableau 33: répartition des participants selon qu'ils ont ou non des amis étudiants qui les aident à progresser dans les études	288
Tableau 34: répartition des participants selon qu'ils se sentent épanouis ou non, à l'UAC	288
Tableau 35: répartition des sujets selon qu'ils soient victimes ou non de moqueries de la part de leur entourage.....	289
Tableau 36: répartition des sujets en fonction de ce qui explique les moqueries	289

Tableau 37: répartition des langues d'enseignement utilisées dans les pays d'origine des participants	289
Tableau 38: répartition des sujets selon qu'ils ont ou non des difficultés..... de compréhension au cours	290
Tableau 39: répartition des participants en fonction des mobiles qui expliquent les difficultés de compréhension au cours	290
Tableau 40: répartition des participants selon qu'ils ont eu ou non, l'impression..... d'avoir surmonté leurs problèmes	291
Tableau 41: répartition des sujets selon que le fait d'avoir surmonté les difficultés a-t-il permis ou non de progresser dans les études	291
Tableau 42: répartition des sujets selon la faculté ou l'école d'appartenance	291
Tableau 43: répartition des sujets en fonction de leur année d'études.....	292
Tableau 44: répartition des sujets en fonction de leur pays de provenance	292
Tableau 45: répartition des participants en fonction de leur nationalité	293
Tableau 46: répartition des participants leur année d'arrivée au Bénin	293
Tableau 47: répartition des participants selon le degré de leur efficacité	294
Tableau 48: répartition des participants selon le degré de leur optimisme	294
Tableau 49: répartition des participants selon le degré de leur croissance.....	294
Tableau 50: répartition des participants selon le degré de leur résilience	295

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: questionnaire d'enquête	269
Annexe 2: grille d'entretien.....	273
Annexe 3: Echelle de Hardiesse-Resilience (EHR)	274
Annexe 4: formulaire de consentement.....	275
Annexe 5: bref historique de l'Université d'Abomey-Calavi	276
Annexe 6: répartition des Facultés, Ecoles et Instituts de l'UAC avant 2014	279
Annexe 7: liste des entités de formation et de recherche de l'UAC depuis la	Erreur ! Signet non défini.
rentrée académique 2014-2015	
Annexe 8: tableaux des statistiques descriptives.....	282

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

Des sigles, abréviations et autres emplois particuliers figurent dans la présente étude. Nous invitons le lecteur à les considérer sous les acceptions suivantes :

APC	: Approche par Compétences
art.	Article
BEPC	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAMES	: Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CCE	: Conseil des Chefs d'Etablissement
CE1	: Cours Elémentaire de 1 ^{ère} année
CE2	: Cours Elémentaire de 2 ^{ème} année
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CI	: Cours d'Initiation
CM1	: Cours Moyen de 1 ^{ère} année
CM2	: Cours Moyen de 2 ^{ème} année
CODir	: Comité de Direction
COUS	: Centre des Œuvres Universitaires et Sociales
CP	: Cours Préparatoire
CPUAQ	: Centre de Pédagogie Universitaire et d'Assurance Qualité

CSU	:	Conseil Scientifique d'Université
CU	:	Conseil d'Université
DEA	:	Diplôme d'Etudes Approfondies
DEAA	:	Département des Etudes Agronomiques et Agro techniques
DELL	:	Département des Etudes Littéraires et Linguistiques
DESS	:	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEST	:	Département des Etudes Scientifiques et Techniques
DPSE	:	Département de Psychologie et des Sciences de l'Education
EHR	:	Echelle de Hardiesse-Résilience
ENAM	:	Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature
EPAC	:	Ecole Polytechnique D'Abomey-Calavi
FADESP	:	Faculté de Droit et de Sciences Politiques
FASEG	:	Faculté des Sciences Economiques et de Gestion
FAST	:	Facultés des Sciences et Techniques
FLASH	:	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
IESB	:	Institut d'Enseignement Supérieur du Bénin
INFCAPP	:	Institut Nationale de Formation des Cadres d'Administration Publique et Privée
INSAE	:	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique

LMD	: Licence-Master-Doctorat
NPE	: Nouveaux Programmes d'Etudes
REESAO	: Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest
RGPH	: Recensement Général de la Population et de l'Habitation
SEOU	: Service des Etudes et d'Orientation Universitaires
SPCT	: Sciences Physiques, Chimie et Technologie
SVT	: Sciences de la Vie et de la Terre
UAC	: Université d'Abomey-Calavi
UAK	: Université Agricole de Kétou
UE	: Unité d'Enseignement
UNB	: Université Nationale du Bénin
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UP	: Université de Parakou
VR-AARU	: Vice-Recteur chargé des Affaires Académiques et de la Recherche Universitaire
VR-CIREIP	: Vice-Recteur chargé de la Coopération Interuniversitaire, des Relations Extérieures et de l'Insertion Professionnelle

RESUME

Les phénomènes migratoires sont de plus en plus récurrents du fait des divers bouleversements que connaît le monde aujourd'hui (guerres, catastrophes naturelles, conflits, etc.) bien que la mobilité humaine soit un fait très ancien. Des statistiques révèlent que le monde comptait plus de 240 millions de migrants internationaux en 2012 (De Wenden, 2013). Au Bénin, on dénombrait en 2009, 942 820 étrangers qui ont fait leur entrée sur le territoire béninois (Todegnon & Devillard, 2011). Ces chiffres intègrent les étudiants qui sont des centaines à quitter leur pays d'origine pour s'établir au Bénin afin de poursuivre leurs études académiques. Mais, une fois établis dans ce pays d'accueil, ces derniers se trouvent face à des cultures différentes qui les installent dans un processus d'acculturation. Cette dissertation doctorale veut mettre en exergue le processus d'acculturation et de résilience chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). L'objectif principal poursuivi est d'analyser comment le processus d'acculturation contraint les étudiants immigrants à l'UAC à développer une résilience afin d'en apprécier les implications psychopédagogiques.

Pour atteindre cet objectif, une démarche méthodologique a été suivie. Cette démarche à la fois quantitative et qualitative a permis d'identifier 146 étudiants immigrants auprès de qui des données ont été collectées au moyen d'un questionnaire, d'une grille d'entretien et de l'Echelle de Hardiesse-Résilience (EHR).

Il ressort des données collectées qu'une fois au Bénin, les étudiants immigrants à l'UAC sont confrontés au processus d'acculturation dû au contact entre leur culture d'origine et celle du pays d'accueil qui s'avèrent être des cultures différentes dans le mode alimentaire et vestimentaire, dans les croyances religieuses et les langues. Ces différences induisent des changements profonds dans le mode de vie habituel des étudiants immigrants interrogés. Malheureusement, ces changements profonds engendrent des problèmes d'ordre psychologique qui affectent le bien-être des étudiants immigrants à l'UAC en induisant des effets néfastes dans leur vie.

Cette recherche montre le versant déstabilisant de l'acculturation qui appelle de la part des immigrants, une réaction adaptée qu'est la résilience dont les implications psychopédagogiques sont également évoquées.

Mots clés : *acculturation, résilience, étudiants immigrants, apprentissage, Université d'Abomey-Calavi*

ABSTRACT

Migratory phenomena are more recurring because of various upheavals that hinder the world today (wars, natural disasters, conflicts, etc.) though human mobility is an old fact. Statistics reveal that the world had more than 240 million of international migrants in 2012 (De Wenden 2013). In 2009, there were 942 820 foreigners who settled in Benin (Todegnon et Devillard, 2011). These figures include hundreds of students who leave their country to settle in Benin so as to pursue their academic studies. But once settled in this host country, these latter face different cultures with the acculturation process. This doctoral dissertation highlights the acculturation process and resilience among immigrant students at the University of Abomey-Calavi (UAC). The main objective is to analyze how acculturation process constrains immigrant students to develop resilience and the pedagogical implications of the latter.

To achieve this goal, a methodological approach was followed. This both quantitative and qualitative research allowed to identify 146 immigrant students with whom data were collected using a questionnaire, an interview and the Resilience boldness scale (EHR).

Thus, it appears from these results that once in Benin, the UAC immigrant students are confronted to the acculturation process due to the link between their own culture and that of the host country which prove to be different cultures in ways of food, dress, religious beliefs and languages. These differences induce significant changes in the usual lifestyle from interviewed immigrant students. Unfortunately, these processes cause psychological problems affecting the well-being and life of immigrant students in UAC.

This research work points out the slope destabilizing of acculturation that calls on a suitable reaction of resilience from immigrants whose pedagogical implications were also raised.

Key words: *acculturation, resilience, immigrant students, training, University of Abomey-Calavi*

Après un résumé en français et en anglais, il nous a paru indiquer de faire le résumé de cette recherche dans l'une des langues nationales, en l'occurrence notre langue maternelle, le *Mahi* (celui pratiqué à Savalou).

XÓSESINXWEKPONA

Sin xóxó hwenu káká jè hweénu é mi dé ò, gbètó wòbúwòbó nó gosin tò ètónlé mè bó nó yí kí tò òvolé mè. Nùdèé ka nó sín dó mowu lé ò sukpo bó gègè. Mì hen ò mí ná xà àhwàn tènmetèn mè lé, àzòn é no gbà kpé dò tolé mè ò nūjiwu gbe elo mè tòn yě nó nyà me sín tometòn mè, kpán àsó bíba kpan. Éné lé we no zòn bò gbètó wòbúwòbú nó gosin tò ètónlé mè bó ná dó yí mò vivo dò kpejí. Dò me énelé mè ò, kplónyijíàlàvòví gègè nó dò yè mè. É nó sin do kannagbe dó wema kpònlònkpònlòn wu bò yè nó gosin tòyètónlé mè bo no wa Benetomè. Xwewuxwewu bó nú àzomè ná bé ò, sukpo yètòn nó wa do nyikòyètónlé wemamè dò kplónyijíàlàvò Agbomèkandòfitòn mè.

Éné ò mè mí wá dè sín bó wá yí kàn xó byá xà yeme kantòn ko atòn nukun dòkpo. Dò xódúdyètónlé mè ò, mí wa mo dò wàlò yě nó zan dò toyètónléme ò nó gbòn vò nú wàlò fitòn lé ò. Vògbígbòn no tìn dò nuququ sín wàlòmè, àwudídómè, sinsenmenuwiwame kpò dò gbèdídò mè kpò. E ma kplónyijíàlàvòvílé é mí kàn xó byá xà lé ò, akpaxwé àtòn jén ma mò dò dyòdyò dò wàlòyètónléme sín hwenu é yě dò Benetomè.

Dò vògbígbòn éné yě me ò, walohuzuhuzu no wa tìn dò kplónyijíàlàvòví é gosin togudo ò yémè. Mì ma ká mo dò walòdyòdyò kún nó bò wú ó à. Éné ò me ò yèbí ká nó lòn bó nó dyò wàlò á. Dò éné ò gome ò, mí wa mo dò yě nó mò wùvé titéungbè. Wùvé énelé ò, é no syén káká bó nó dó tagba ni susu yètòn dò gbèzan etòn yémè. Nù ká dò mo nyí wé ò, mí má mò dò vivođeján kú só nó wa tìn ní me o à.

Dò nìnomè éné mè ò, mí wá mo dò kplónyijíàlàvòví éné ò yě ò, yě nó mò hònlònhònlòn lobo nó kpán nukòn wùvé é mè yě dé ò. Hònlònhònlòn éné ò nó zòn bò nukonyiyi no tìn dò nuwiwa yètòn yě mè. Tinmetón we nyi dò nukonyiyi dò nuwiwayètòn yě mè có bò yě ká nó dò wùvé mè.

Dexelètòn we nyí dò kplónyijíàlàvòví dèé nó dò nukonyiyi dò wemakpònlònkpònlòn sín aliji có bó ká nó lé dò wùvé mè. É dè xélé nugbo dò yè dò hònlònhònlòndé. Nu àtòn we ká nó zòn bò yè nó dò hònlònhònlòn éné ò. Nukontòdò we nyí dūđejí sín wàlò e yè dò ò. Owegòdò we nyí nukundú dò wùvé mè. Atòngòdò we nyí nukonyiyidònumè sín wàlò.

Dò kléunmè ò nu dèé mí yí bà do ná bó tùn dò mí ná má nunye é dé me xá me bí ò, éé ne.

INTRODUCTION
GENERALE

Aussi ancienne que l'humanité, la migration est l'un des phénomènes qui caractérisent l'espèce humaine. « *Changer de lieu de résidence est un réflexe ancien dans l'histoire de l'homme. En effet, le mode de vie initial de l'espèce humaine a été le nomadisme à la recherche de meilleures conditions d'existence* » (Akkari, 2009, p. 23). Les phénomènes migratoires ne sont donc pas récents et la mobilité humaine n'est que le reflet du nomadisme humain. « *L'homme naît du voyage : son corps comme son esprit sont façonnés par le nomadisme* » (Attali, 2004, p.15). Les flux migratoires sont de plus en plus importants du fait de la fréquence des événements qui les engendrent. Dans cette optique, Bernard (2002) affirme que « *la mondialisation ne peut qu'inciter à la migration* » (p.27). Néanmoins, tout phénomène migratoire s'explique le plus souvent par la recherche effrénée d'un mieux-être.

Considérée comme le fait pour un individu de quitter son pays d'origine, pour diverses raisons pour s'établir dans un pays qui lui est étranger, la migration touche considérablement la couche estudiantine. Ils sont des milliers d'étudiants à migrer pour des questions liées à la poursuite de leur formation. Cette migration estudiantine est parfois forcée comme quand elle est causée par des conflits ou des catastrophes naturelles qui contraignent à quitter son pays d'origine. C'est le cas du séisme survenu en Haïti en janvier 2010 qui a même détruit des universités. Cette catastrophe a contraint de nombreux étudiants à s'inscrire dans les universités du Bénin. La migration estudiantine peut être également libre ; dans ces cas, l'étudiant immigrant choisit de façon délibérée, de concert ou non avec ses parents, d'aller poursuivre ses études dans un autre pays. Dans l'un ou l'autre cas, l'objectif de la migration est généralement, pour les étudiants, la poursuite de leurs études universitaires.

Au Bénin, on compte chaque année des centaines d'étudiants étrangers qui affluent vers les universités. Plusieurs nationalités sont à dénombrer et à l'Université d'Abomey-Calavi, on

note la présence des Nigériens, Togolais, Nigériens, Tchadiens, Camerounais, Ivoiriens, Maliens, Burkinabés, Congolais, Burundais, Gabonais, etc. L'UAC comptait à elle seule 1187 étudiants étrangers au cours de l'année académique 2013-2014 (Service des Statistiques de l'UAC, 2014). A l'instar des problèmes que génèrent les phénomènes migratoires en général, l'immigration estudiantine cause d'énormes ennuis aux étudiants qui en font l'expérience.

En effet, quitter ses parents, son milieu de vie habituel pour se retrouver dans un autre milieu qui est étranger à soi n'est pas une expérience facile à vivre. Cette rupture de contexte engendre une altération des rapports sociaux préalablement établis et rend du coup le sujet vulnérable à des problèmes psychologiques (Markuschower, 2006). La migration est par conséquent un phénomène parfois troublant pour le sujet qui en fait l'expérience.

Au-delà de l'acte de déplacement qui est péniblement vécu, l'immigration expose le sujet à d'autres problèmes une fois que ce dernier s'est résolument installé dans le pays d'accueil. L'un des défis est celui de la gestion de la diversité culturelle. Autrement dit, les étudiants immigrants sont confrontés à un processus d'acculturation qui influence leur vécu quotidien ; l'acculturation étant appréhendée comme le changement de comportement au contact d'une culture différente de la sienne (Redfield, Linton & Herskovits, 1936 ; Blue & Blue, 1984 ; Berry & Ataca, 2000 ; Vinsonneau, 2002). Les problèmes psychologiques généralement engendrés par le processus d'acculturation sont le « stress acculturatif » (Berry, 2000) et l'«anxiété » (Brisset *et al.*, 2010).

En outre, toute confrontation à des problèmes fait appel à des mécanismes de défense. L'exposition à des difficultés fait souvent intervenir des réactions et cela est tout à fait normal pour la vie humaine. Le désir d'affronter une difficulté ou un problème apparaît parfois comme un réflexe chez l'espèce humaine. Ces mécanismes de défense développés

s'inscrivent pour une large part dans un processus de résilience. La résilience c'est « *la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative* » (Cyrulnik, 1999, p.10).

Il semble donc évident que dans les situations éprouvantes induites par le processus d'acculturation, les étudiants immigrants soient dans une posture de dépassement de soi en développant la résilience. Dans le processus d'acculturation, l'adoption de certaines attitudes s'avère donc impérieuse dans une perspective d'intégration réussie.

C'est bien dans ce cadre que s'inscrit la présente recherche dans laquelle deux variables que sont l'acculturation et la résilience sont identifiées.

Au plan théorique, il a été prouvé que la résilience ne se construit pas *ex nihilo*. Elle doit avoir un point déclencheur qui peut être le stress, un événement traumatisant ou toute autre situation d'adversité (Anaut, 2005 ; Cyrulnik, 2003). Il faut donc un élément qui explique le bien-fondé de la résilience.

Partant de ce principe, l'hypothèse qui fonde cette recherche stipule que le processus d'acculturation des étudiants immigrant à l'UAC (à travers les problèmes qu'il génère) est un tremplin vers le développement de la résilience qui influence leur apprentissage. En réalité, l'objectif qui est visé est de tenter d'analyser comment le processus d'acculturation contraint les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi à développer une résilience afin d'en apprécier les implications psychopédagogiques. L'atteinte de cet objectif est d'un intérêt capital pour la communauté scientifique et pour le caractère novateur qu'implique cette recherche. Le fait de considérer le processus d'acculturation comme un élément déclencheur de la résilience est très peu étudié. En plus de cet état de choses, la problématique que soulève cette recherche est nouvelle, car l'acculturation et la

résilience des étudiants immigrants à l'UAC n'ont pas encore fait l'objet d'une recherche exclusive. Les résultats de cette recherche pourront donc enrichir les connaissances dans le domaine scientifique et participer à l'évolution de la science. A l'issue de ce travail, un nouveau regard pourrait être porté sur les étudiants immigrants à l'UAC afin de faciliter leur intégration.

Ce travail est articulé autour de deux grandes parties comportant chacune trois chapitres. La première intitulée "aspects théoriques de l'acculturation et de la résilience à l'UAC et problématique de la recherche" pose les bases théoriques et les fondements conceptuels de la présente recherche. Ainsi, le premier chapitre clarifie la problématique de la recherche en partant de la littérature existante sur le sujet. Le deuxième chapitre énumère les approches théoriques dans lesquelles s'inscrit notre problématique en vue de la construction des modèles d'analyse qui ont orienté les analyses et interprétations qui ont été faites dans ce travail. Le troisième chapitre a été consacré à la présentation du milieu d'étude qui s'avère être ici l'Université d'Abomey-Calavi.

Quant à la seconde partie intitulée " l'acculturation et la résilience : facteurs clés de la réussite académique des étudiants immigrants", elle renvoie au cadre empirique de la recherche. Elle commence par le quatrième chapitre et met en exergue la démarche méthodologique qui a été adoptée et suivie dans ce travail. Cette démarche a permis de collecter des données qui sont présentées et analysées dans le cinquième chapitre. Le sixième ou dernier chapitre a servi de cadre pour l'interprétation et la discussion des données collectées. Ce chapitre s'achève par l'évocation des limites qui ont caractérisé la recherche et des perspectives pour des approfondissements ultérieurs.

C'est le lieu de signaler également la présence d'un glossaire juste après les références bibliographiques.

PREMIERE PARTIE
Aspects théoriques de
l'acculturation et de la résilience
à l'UAC et problématique de la
recherche

La première partie, comme l'indique l'intitulé, est essentiellement consacrée au volet théorique de cette recherche. Il est développé dans ce cadre, les aspects théoriques qui se rapportent aux concepts d'acculturation et de résilience qui constituent les variables clés de cette recherche.

Pour ce faire, la première partie est structurée en trois chapitres. Le premier chapitre intitulé "problématisation" fait une synthèse de la revue de littérature scientifique liée aux concepts d'acculturation et de résilience d'une part, et définit la problématique de cette recherche, d'autre part.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons certains paradigmes qui se rapportent aux variables fondamentales de cette recherche et nous procédons également à la construction du modèle d'analyse. Pour chacune des variables, l'option d'un modèle d'analyse est faite parmi ceux qui ont été présentés.

Le troisième et dernier chapitre de cette première partie présente le milieu de l'étude. Dans ce chapitre, la culture et le système éducatif du Bénin sont présentés brièvement ainsi que l'Université d'Abomey-Calavi et quelques données statistiques des effectifs des étudiants en général et des étudiants étrangers en particulier.

En somme, la première partie pose les bases théoriques de la présente recherche.

CHAPITRE I : PROBLEMATISATION

Ce premier chapitre fait une synthèse de l'état des connaissances théoriques sur l'acculturation et la résilience. Ces deux notions étant transversales, nous avons fait appel aux disciplines scientifiques qui les abordent afin de donner corps à une revue de littérature conséquente. Cette posture obéit à la tradition des rédactions scientifiques qui voudrait que l'on parte des travaux antérieurs pour construire sa problématique. Cette revue de la littérature intègre l'approche conceptuelle ainsi que les variables fondamentales de cette recherche.

En effet, l'acculturation et la résilience embrassent plusieurs mentions ou domaines d'études. De façon spécifique, deux domaines, tels que présentés par les textes régissant le LMD au Bénin, sont identifiés dans le présent cadre. Il s'agit du domaine des Sciences de l'Education et de la Formation et du domaine des Sciences de l'Homme et de la Société avec comme mentions, la Psychologie et la Sociologie. A travers ces domaines, des ressources théoriques ont pu être mobilisées pour mieux appréhender, de façon générale, le processus d'acculturation et le processus de résilience et, de façon spécifique, leurs manifestations et leurs implications psychopédagogiques chez les étudiants immigrants.

Après avoir fait un tour d'horizon sur les connaissances qui se rapportent au sujet choisi, la problématique a été posée tout en situant le problème qui fait l'objet d'étude dans la présente recherche ; une problématique qui débouche sur la formulation d'hypothèses et la définition des objectifs.

1.1 Acculturation et résilience : quelques repères théoriques

Toute réflexion se construisant toujours sur les idées existantes et donc antérieurement émises, nous nous appuyons sur les connaissances antérieures afin d'orienter et de circonscrire notre analyse.

Pour mieux appréhender les notions d'acculturation et de résilience, il nous paraît indispensable d'élucider la notion de culture sur divers plans.

1.1.1 Notion de culture

A la question de savoir « qu'est-ce que la culture ? », une pléthore de définitions est proposée par divers auteurs.

A l'origine, le mot culture vient du latin « *cultura* » qui signifie « action de cultiver la terre » ou au sens figuré, « action de cultiver l'esprit » (Feumetio & Bongo, 2009). Le concept de culture est apparu chez Tylor depuis les années 1871 pour désigner : « *un tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* » (Cuhe, 2004, p.16).

Selon le *Dictionnaire de sociologie* (1999), la culture est assimilée à tout ce qui est créé et transmis par l'homme ou tout ce qui n'est pas donné par la seule nature et par l'hérédité biologique. Belkaïd et Guerraoui (2003) l'appréhendent comme la traduction des conventions de collectivités. Pour Perrégaux (1994), il s'agit de valeurs, de significations et de comportements qui sont non seulement acquis, mais aussi partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres. Quant à Camilleri (1989, p.27), il estime que

« La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli, des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques ».

Suivant ce point de vue, la culture est, pour les culturalistes, tout ce qui est appris et transmis par l'éducation dans une société donnée, que ce soit par imitation, par

conditionnement ou par toute autre forme d'apprentissage, en contribuant à la construction d'une personnalité de base chez tout individu. Kardiner (1969) définit cette personnalité de base comme une configuration psychologique particulière propre aux membres d'une société et qui se manifeste par un certain style de vie sur lequel les individus brodent leurs variantes singulières. De même, la culture et la société sont des données premières, car l'enfant qui naît ne choisit pas l'éducation qu'il doit recevoir. À partir de ce moment, la culture apparaît comme le tableau de configuration des traits distinctifs de l'être. Elle est le résultat des valeurs intégrées et constitue le premier élément de référence identitaire de l'homme. C'est pourquoi Clanet (1990, p.15) la perçoit comme « *l'ensemble des comportements, productions, normes, valeurs, croyances... existants et particularisés dans un groupement humain et qui font qu'on le repère comme communauté culturelle* ».

L'UNESCO définit, quant à elle, la culture comme :

« [...] *l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ; elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* » (UNESCO, 2002, p. 3).

Alors que pour Van der Elst (2003, p. 32), la culture est : « *le mode de vie d'une société spécifique, avec ses coutumes et ses rituels caractéristiques, sa technologie, ses organisations, ses valeurs et sa langue* », Hofstede (1994) l'assimile à une programmation mentale collective propre à un groupe d'individu. Ce groupe arrive, à travers la culture, à trouver la nécessité de partager des connaissances générales, des productions artistiques, des traditions historiques, des activités ou des productions telles que le type d'habitat, l'habillement, les habitudes, les goûts culinaires, les techniques, les comportements sociaux (Drouin-Hans, 2006). C'est ce qui permet d'ailleurs à Burke et Stets (2009) de dire que

dans toutes ses relations, l'individu apporte ce qu'il convient d'appeler une matrice d'identités qui est le reflet de sa culture.

Il se dégage de ces différentes perceptions de la culture deux grandes conceptions (Larose, 1994). La première stipule que la culture est immuable. Elle demeure permanente, quels que soient les brassages culturels qui puissent exister, parce qu'elle résulte d'un processus génétique. Autrement dit, la culture reste inchangée même si elle se trouve être au contact d'une autre culture. Mais la seconde conception prône le caractère dynamique de la culture qui change sous l'effet des différentes interactions qui mettent en relief l'être humain et son environnement. Cuhe (2002) partage cette seconde conception lorsqu'il estime que : « *la culture n'est pas un système clos ni une tradition à conserver, mais une construction sociale en constant renouvellement et dont une des fonctions est de garder constamment les frontières d'une collectivité particulière* » (p. 204). Il en est de même pour Verbunt (2011) qui évoque les caractères instable, permanent et dynamique de la culture.

Hall (1984) réfute toute idée relative à une culture innée, car la culture est apprise. C'est en cela, et pour exemple, qu'un Béninois de pure souche (qui a ses deux géniteurs qui sont des Béninois) né en France et y ayant grandi sans jamais avoir séjourné au Bénin agira totalement comme un français. Dans ce même registre, Castles et Miller (1998) adoptent le caractère dynamique de la culture et justifient cette position par la capacité de la culture à pouvoir lier l'histoire d'un groupe et ses traditions.

Dans le cadre des recherches interculturelles, Dasen et Retschitzki (1989) distinguent deux grandes approches complémentaires: la première se rapporte à l'étude de la diversité culturelle mettant en relief la comparaison ou non des cultures et la seconde concerne le contact de groupes culturels différents. C'est bien entendu dans ce dernier cas que la question de l'acculturation est appréhendée dans cette étude.

En outre, Journet (2002, p.7) identifie les fonctions cardinales que joue une culture. Il s'agit des fonctions représentationnelle¹, constructive², directive³ et évocative⁴. Mais Abdallah-Preteceille (1999) dégage essentiellement deux fonctions de la culture : la première est ontologique c'est-à-dire qu'elle offre l'occasion aux membres du groupe de se doter d'une signification et la seconde est instrumentale parce qu'elle donne des possibilités de renouveler la culture.

Dans un autre registre, la relation entre la culture et le développement a pu être établie et met en relief plusieurs points de vue. Pour certains, la culture est un levier de développement. C'est pour cette raison que Sanchez-Arnau et Desjeux (1994) pensent que la définition et la mise en œuvre des politiques de développement doivent forcément tenir compte de la culture du milieu que l'on se propose de développer. Plus le développement est sensible aux conditions culturelles sur lesquelles il doit avoir un impact, plus efficace il est. Singleton (1992, p. 20) justifie cette assertion lorsqu'il pense qu'il « *est impossible qu'il puisse avoir un développement qui ne soit pas situé culturellement, enraciné dans une histoire [...]* ».

Pour d'autres (**North**, 1990 ; **Clelland**, 1961), la culture constitue plutôt un handicap pour le développement. Les difficultés de développement sont attribuées aux cultures traditionnelles et à la résistance au changement dont elles font montre. Ces auteurs estiment que pour accéder au développement ou pour sortir du sous-développement, il faut nécessairement qu'il y ait une transformation des pratiques à travers des changements qui s'opèrent dans la culture.

¹ La fonction "représentationnelle" stipule que toute culture véhicule une somme importante de connaissances et de croyances sur le monde qui nous entoure.

² La fonction "constructive" évoque l'existence des institutions comme le mariage, l'argent, la loi, le langage grâce à la culture et précise que nous acceptons ou non les conséquences qui s'en suivent.

³ La fonction "directive" stipule que la culture pousse un individu à observer, par extériorisation, les normes de conduite

⁴ La fonction "évocative" mentionne que grâce à notre culture, nous éprouvons des sentiments et exprimons des attitudes.

C'est dans cette même logique que s'inscrit Amouzou (2009) qui montre que des pesanteurs socioculturelles peuvent entraver des initiatives de développement. Il a montré comment une pratique culturelle peut constituer un véritable frein pour le développement. Il invite donc à une revisitation des cultures africaines si les états africains aspirent au développement et cela passe en premier lieu par la recherche scientifique que l'auteur préconise d'ailleurs.

Partant de ces deux approches, on s'aperçoit que la culture peut servir à développer tout comme elle peut favoriser le sous-développement. Il s'en déduit alors que la culture et le développement sont deux phénomènes qui s'influencent mutuellement. Mais cette influence réciproque n'empêche pas de reconnaître la dimension culturelle du développement, « car, la culture, c'est-à-dire l'esprit de la civilisation, est au commencement et à la fin du développement (Senghor, 1993, p. 173). La culture continue d'être un puissant levier d'intégration sociale et par ricochet de développement.

1.1.2 Concept d'acculturation et processus

Nombre d'études ont abordé le phénomène de l'acculturation et il existe à cet effet une revue enrichissante sur la question. Parmi les pionniers de ces études, on retrouve Herskovits, Redfield, Linton, Berry, etc. Avant d'étayer davantage le processus de l'acculturation, clarifions-le.

1.1.2.1 Clarification sur le concept d'acculturation

C'est l'anthropologue Powell qui a utilisé le concept "acculturation" pour la première fois en 1880 pour désigner les changements psychologiques induits par l'imitation interculturelle. Cette information est confirmée et relayée par Demorgon (1999) qui appréhende l'acculturation comme des variations et transformations observables aussi bien dans les modes de vie que dans la pensée des immigrants. Rudmin (2003) poursuit dans

cette même optique en précisant que Thomas et Znaniecki ont été les premiers à proposer en 1918 une théorie de l'acculturation. Leurs études dans ce cadre ont porté sur les attitudes d'immigrants polonais aux États-Unis d'une part, et les attitudes de paysans en Pologne d'autre part.

En effet, nombreux sont les auteurs qui ont proposé des définitions de l'acculturation. Glazier (1996) la définit comme étant un phénomène collectif et par ailleurs, elle « *désigne le processus de changements entraînés par les contacts et interactions réciproques entre groupes ethniques différents* » (Ferréol, 2004, p.1). Couchard (1999) lui, l'assimile à « *un processus psychique par lequel un individu assimile les modèles et les comportements d'une autre culture que la sienne. Elle peut s'effectuer par assimilation de ces modèles, par juxtaposition avec les modèles originels ou de manière conflictuelle* » (p.120). D'autres vont l'identifier à un processus par lequel un individu utilise les éléments de sa propre culture pour s'identifier à une culture différente de la sienne. Dans ce processus, l'individu est privé d'indices pour guider son comportement et vit un manque de base commune soutenant l'interaction sociale.

Pour Redfield, Linton et Herskovits (1936, p. 149), « *l'acculturation comprend les phénomènes résultant du contact continu et direct entre groupes d'individus de différentes cultures et impliquant des changements dans la culture originale de l'un ou des deux groupes* ». Vinsonneau (2002) parlera de brassage entre valeurs anciennes et valeurs nouvelles. De son côté, Abdallah-Preteuille (1999, p.13) estime que l'acculturation est « *un processus normal d'évolution et d'adaptation et n'est en aucune manière un processus de dégénérescence des cultures* ». Une adaptation qui est perçue par Berry et Ataca (2000, p. 604) comme « *un processus de changement qui vise à améliorer l'ajustement entre des groupes culturels et/ou des individus et leur habitat ; le résultat peut varier de "bien adapté" à "mésadapté"* ». L'acculturation est selon Dinello (1977) un procédé

d'ajustement dans lequel s'inscrit le migrant qui se retrouve dans un environnement culturel autre que le sien.

Par ailleurs, l'acculturation est considérée comme un concept dynamique. Ainsi, elle est appréhendée comme un phénomène individuel expliquant certaines attitudes ou prédispositions pathologiques chez des individus soumis, soit à des processus migratoires, soit aux effets de modifications imposées de l'extérieur aux structures de leur société d'origine.

De tout ce qui précède, nous nous situons, dans le cadre de ce travail, dans l'approche qui appréhende l'acculturation comme tous changements qui résultent du contact de plusieurs cultures.

1.1.2.2 Processus d'acculturation

L'acculturation a été longtemps perçue comme un processus à sens unique. Autrement dit, des cultures étaient considérées comme dominantes (cultures donneuses) et d'autres dominées (cultures receveuses). Même si cette approche fait penser à la période coloniale en Afrique, il est admis aujourd'hui qu'une culture peut être à la fois dominante et dominée. C'est pourquoi Géadah (1999, p. 32) prétend qu' « aucune entité culturelle ne peut se targuer de revêtir les spécificités originelles ». C'est dans cette même dynamique que Clanet (1990) propose que le concept "acculturation" soit remplacé par le concept "interculturalité" parce que le premier met en relief le tandem dominant/dominé tandis que le second traduit le caractère interactif des cultures en contact. Du reste, la notion de réciprocité apparaît pour élargir le champ d'appréhension du concept d'acculturation comme c'est le cas chez Géadah (1996) qui la désigne par "la réciprocité d'échange entre personnes ou groupes de personnes".

Par ailleurs, on peut distinguer deux sortes d'acculturation : une acculturation matérielle et l'autre qui se veut psychologique. L'acculturation matérielle renvoie à l'adoption des

modes d'habillement, alimentaires, etc., tandis que l'acculturation psychologique est caractérisée par les changements de langue, de croyance, de religion pour ne citer que ceux-ci. Il faut, toutefois, faire remarquer que l'acculturation matérielle inclut l'acculturation psychologique.

L'acculturation psychologique se rapporte à des modifications ou changements qu'un individu opère en prenant contact ou en subissant les effets du contact avec d'autres cultures. Pour Berry, Trimble et Olmedo (1986), les individus qui sont en situation d'acculturation volontaire (immigrants ou les membres des communautés culturelles) se trouvent être confrontés à des difficultés tout au long du processus, car leur attitude est plus positive à l'égard de l'autre culture que celle des personnes pour qui le contact est imposé (les réfugiés). Oetting, Swaim et Chiarella (1998) comme bien d'autres, distinguent trois modèles dans le processus d'acculturation. Le premier est lié au modèle transitionnel et dispose que le passage de la culture minoritaire à la culture majoritaire est obligatoire. Le deuxième est relatif au modèle d'aliénation qui dénote de la réussite de l'acculturation et le troisième se rapporte au modèle biculturel qui stipule la coexistence d'intégration de la culture dominante et de la culture minoritaire. Parlant de la réussite de l'acculturation, Abou (2002) mentionne qu'elle dépend de l'écart qui existe entre les cultures en présence. Sa théorie stipule donc que plus les cultures sont proches, plus positive est l'acculturation. On sait depuis Redfield, Linton et Herskovits (1936) qu'en présence de deux cultures, plusieurs réactions sont possibles. Il peut y avoir :

- une acceptation avec une interaction entre les cultures ;
- une adaptation des cultures avec possibilité de syncrétisme ;
- une dérobade marquée par une indifférence ou un évitement ;
- une opposition caractérisée par des résistances ;
- une coupure ;

- une destruction de l'une des cultures par l'autre.

Quant à Abou (1981), dans une situation d'acculturation, trois cas sont possibles. Dans le premier cas, il note une déculturation⁵ qui domine avec possibilité de perte de repères au niveau de l'individu. Dans le deuxième cas, il observe une déculturation qui est évitée avec, alors, une partialité de l'acculturation. Dans le dernier cas, il y a de façon manifeste, une réorganisation culturelle dans laquelle on note une complémentarité des cultures en présence.

Chez Bastide (1970), la distinction entre l'acculturation matérielle de l'acculturation formelle est un fait. L'acculturation matérielle provoque des changements superficiels chez l'individu qui toutefois, garde les valeurs principales de sa culture d'origine tandis que l'acculturation formelle implique des transformations profondes sur les fonctions cognitives de l'individu qui est en contact avec une autre culture.

Face donc à ces changements qui découlent de l'acculturation, Blue et Blue (1984) déduisent du processus, la perte de certains éléments (perte des repères) de la culture d'origine d'une part et d'autre part, un stress qu'ils ont nommé « stress acculturatif » qui naît des difficultés auxquelles est confronté l'individu dans la modification de son comportement. Cette modification peut engendrer à la longue, des psychopathologies (Berry & Sam, 1997). Ce stress de l'acculturation, diront Daniel et Gamble (1995), est relié aux incidences anormalement élevées de diabète et d'hypoglycémie ou d'hyperglycémie aussi bien chez les adultes que chez les enfants.

Mais toutes ces appréhensions de l'acculturation sont fondées sur des principes basiques qui ont été énumérés par Herskovits (1936).

⁵ La déculturation renvoie à la perte de l'identité culturelle

1.1.2.3 Principe de base de l'acculturation selon Herskovits

Herskovits (1936) distingue deux principes fondamentaux de l'acculturation : le principe de sélection et le principe de réinterprétation.

Le principe de sélection stipule que lorsque deux groupes sont en contact, l'ensemble des traits culturels nouveaux pour le groupe emprunteur n'est pas emprunté en bloc. Ils sont sélectionnés par ce dernier. L'acceptation ou le rejet d'un trait culturel dépend de la culture préexistante et des circonstances du contact. Pour que cela soit possible, il faut que l'élément emprunté soit compatible avec les principes de base de l'organisation sociale : ce que l'auteur appelle le « le foyer culturel ».

Sur la base des compatibilités, on distingue deux sortes de sélection: la sélection additive et la sélection substitutive. On parle de sélection additive quand le degré de compatibilité est faible. Autrement dit, le trait est accepté, mais n'est pas réinterprété selon les valeurs du groupe receveur. Par contre, quand il y a sélection substitutive, le degré de compatibilité est fort et cela suppose qu'un trait culturel emprunté entraîne la disparition de son homologue. Ce type de sélection peut faire l'objet d'une réinterprétation.

Le principe de réinterprétation stipule que le « *processus par lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle des formes anciennes* ». La réinterprétation correspond au remodelage des éléments d'une autre culture selon les modalités de la culture emprunteuse (Brami, 2000). Dans ce processus, la culture receveuse adopte un élément étranger (sélectivité), l'adapte à son propre système de pensée et au mode de vie du groupe emprunteur qui soumet les éléments empruntés à ses propres catégories mentales et culturelles. Il n'y a pas reproduction à l'identique d'un modèle nouveau, ni de valeurs traditionnelles intégrant ce modèle, mais digestion et production de nouvelles significations.

Le syncrétisme par exemple est une forme de réinterprétation. Il désigne une combinaison d'éléments issus de cultures différentes, mais qui donne naissance à un nouveau système, ordonné selon des principes distincts de ceux qui régissaient les systèmes d'origine : il renvoie aux notions de « culture métisse » ou de « culture symbiotique ».

1.1.2.4 Acculturation et apprentissage en milieu universitaire

Abou (1981, p.149) disait que : « [...] *les problèmes d'acculturation sont suscités par la coexistence, dans une société, d'hommes et de femmes d'origines et de cultures différentes* ».

Abordant les facteurs qui influencent le développement de l'acculturation, Berry (1987) en distingue plusieurs parmi lesquels on peut retenir, l'idéologie acculturative du pays, la position du sujet envers sa propre identité culturelle d'origine et le contexte dans lequel cette acculturation se développe. Mais de façon globale, on peut classer les effets engendrés par un processus d'acculturation en deux grandes catégories : les effets positifs et les effets que l'on peut qualifier de négatifs.

En ce qui concerne les effets positifs de l'acculturation, très peu d'auteurs à l'instar d'Adler (1981) et de Koumba (1992) se sont penchés sur la question comparativement à ceux qui se sont focalisés sur ses effets négatifs. L'acculturation est perçue par Verdure (2003) comme étant positive lorsqu'elle n'affecte pas l'individu et constitue pour lui un enrichissement de sa personnalité. Sur le plan éducatif et précisément chez les étudiants, Gakuba et Graber (2012) estiment que l'acculturation permet l'amélioration des conditions économiques du migrant et favorise l'apprentissage en mettant à la disposition des étudiants étrangers, de nouvelles méthodes d'apprentissage et de nouvelles connaissances. Pour ce faire, ils prônent l'interculturalisation.

Par contre, d'autres auteurs considèrent que l'acculturation engendre plus de problèmes qu'elle ne comporte des avantages. Il n'est plus à rappeler que la coexistence de différents groupes est source de conflits ethniques. Cette assertion trouve sa justification chez Baubet et Moro qui estiment que :

« [...] être soi-même dans l'exil n'est pas chose aisée, il s'agit de maintenir une certaine cohérence entre ce que le sujet a pu être chez lui ailleurs, dans une autre langue, et ce qu'il doit être ici dans l'exigence d'un projet migratoire, et les exigences d'une société d'accueil (Baubet et Moro, 2003, p. 123) ».

Dans le vécu de l'acculturation, les étudiants immigrants vivent des chocs culturels que Gakuba et Graber (2012) établissent sur quatre plans : environnemental, universitaire, social et personnel.

Sur le plan universitaire, les étudiants immigrés devront s'adapter à un autre système éducatif qui fait appel à des ajustements. Cela peut être la source d'un stress. Au plan social, ils seront confrontés à des problèmes relationnels avec la communauté universitaire et la communauté qui est hors de l'université. Le plan personnel est caractérisé par des problèmes affectif, familial et même d'ordre financier.

Au terme de leurs travaux, Gakuba et Graber (2012) aboutissent à la conclusion selon laquelle les étudiants immigrants vivent un processus d'acculturation difficile, car devant faire face à une grande disparité entre l'enseignement reçu dans le pays d'origine et celui qu'ils obtiennent dans le pays d'accueil. Bien qu'ils estiment que l'acculturation permet l'amélioration des conditions économiques du migrant, ces auteurs reconnaissent également qu'elle induit des conséquences négatives d'ordre psychologique qui entraînent la confusion identitaire et le stress d'acculturation qui peuvent déboucher sur une dépression ou une angoisse. Ce que confirment Brisset, Safdar, Lewis et Sabatier (2010)

dans une récente étude où ils ont pu déduire que dans leur adaptation psychologique, les étudiants immigrants sont victimes d'anxiété et d'attachement.

En outre, le milieu universitaire constitue au même titre que les écoles, un lieu privilégié de socialisation et un foyer d'apprentissage où existent des normes. Pour qu'un individu réussisse son intégration dans ce milieu, il lui faudra une appropriation et une intériorisation de ces normes. Mais cette intériorisation n'est pas toujours aisée pour les migrants et engendre, par conséquent, des problèmes d'apprentissage. Vazquez-Bronfman et Martinez (1996) diront que ceux qui se retrouvent dans ces cas sont en échec par rapport aux rituels de l'institution éducative. Dans ce même registre, Coulon et Paivandi (2003) estiment pour leur part que le manque d'informations et l'absence d'orientation engendrent l'échec scolaire au niveau des étudiants étrangers. Et parlant justement d'échec scolaire, ils dénombrent quatre facteurs qui le déterminent chez les étudiants étrangers. Il s'agit :

- des facteurs scolaires qui sont liés à l'insuffisance du niveau académique et des problèmes relatifs aux méthodes de travail ;
- des facteurs qui se rapportent à l'intérêt intellectuel pour la discipline et le manque de motivation pour poursuivre les études universitaires ;
- des facteurs d'ordre institutionnel qui se caractérisent par le manque d'information sur le fonctionnement du système éducatif (une mauvaise orientation et de mauvaises conditions de travail) ;
- des facteurs externes matérialisés par les problèmes sociaux ou individuels.

Ces différents facteurs qui expliquent l'échec universitaire sont résumés en deux grandes catégories par Houessou (2013) : il s'agit des déterminants intrinsèques en faisant allusion aux éléments qui influencent étroitement l'échec des étudiants et des déterminants extrinsèques qui se rapportent aux éléments qui influencent de loin, les rendements des

étudiants. Dans ce dernier cas, Houessou (2013) cite, en dehors de bien d'autres éléments, le champ socioculturel comme déterminant extrinsèque de l'échec des étudiants de l'UAC.

Pour qu'il y ait une facilité dans l'adaptation scolaire des étudiants étrangers, Martins (1974) pense qu'il faut une réduction de l'écart entre le système éducatif du pays d'origine et le système éducatif du pays d'accueil.

Eu égard aux aspects évoqués ci-dessus, il convient de faire remarquer que des problèmes liés à l'apprentissage en rapport avec le processus d'acculturation affectent considérablement les étudiants immigrants.

Par ailleurs, on sait également que la langue d'enseignement est avant tout, un facteur déterminant d'intégration et de réussite (Dagenais & Jacquet, 2001; Savaria-Shore & Arvizu, 1992). Beaucoup d'auteurs s'accordent à dire que l'un des obstacles majeurs générés par l'immigration est la barrière linguistique (Phaneuf, 2009 ; Gauthier, Lacroix, Liguori, Martinez et Ngoc 2010 ; Hyppolite, 2012). Cette appréhension va pousser Legault et Fronteau (2008) à avancer que le mur que constitue la barrière linguistique, matérialisé par l'incapacité pour les immigrants de s'exprimer, les conduit à l'isolement qui fait le lit à l'ennui et à la mélancolie. Un isolement qui selon Wiese (2007) rend vulnérables les jeunes et les expose par conséquent à de graves troubles psychologiques. Il propose à cet effet, un soutien familial pour surmonter les difficultés liées à l'acculturation.

La langue est donc un pilier dans le processus d'intégration des immigrants parce qu'elle est le plus souvent le premier facteur par lequel démarre le processus d'acculturation. Aussi, faut-il le reconnaître, « *la langue est, en même temps, le véhicule et l'instrument majeur de toute culture* » (Senghor, 1993, p. 190).

1.1.2.5 Education et diversité culturelle : un défi permanent

L'interculturalité est selon Clanet (1990, p.21), « *l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* ». L'importance de l'école en tant qu'institution réside dans sa capacité à créer des communautés et des références communes entre les citoyens et ceci, au-delà de leurs différences (Allan, 2010).

Pour Akkari (2002), le contenu qui caractérise chaque système éducatif est le reflet de la société à laquelle il appartient et donc de la culture qui est en vogue. Il poursuit en disant que « [...] *Non seulement le contenu du curriculum est une sélection de la culture, mais les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation sont également des pratiques culturelles* » (p.43).

Quant à Meunier (2007, cité par Cauchie, 2013), les systèmes éducatifs mettent en œuvre des stratégies afin de faciliter la gestion de l'hétérogénéité. Ces stratégies répondent à quatre modèles :

- le modèle de l'assimilation (dans ce modèle qui prend appui sur le processus d'acculturation, le milieu d'appartenance des apprenants est considéré comme la cause de leur échec scolaire)
- le modèle de l'intégration (il prône la valorisation des différences culturelles à travers l'identification des ressemblances et l'intégration au sein d'une même culture, des divers apports culturels)
- le modèle multiculturel (prône la préservation de l'unité des cultures dont l'école doit en tenir compte)
- le modèle interculturel (met en relief l'interaction entre les individus ou les groupes).

Dans le cadre de la gestion de la diversité culturelle, Lavallée (2007, p.2) affirme que:

« certains pensent que la meilleure façon de procéder est de discuter directement des différences entre les cultures pour mieux les comprendre et en évaluer l'étendue ; d'autres croient plutôt qu'au-delà des différences, c'est en cherchant les ressemblances, ce qui unit les gens entre eux, qu'on assure une meilleure acceptation des uns et des autres ; d'autres enfin pensent que plus que les différences en soi, c'est le rapport qu'on entretient avec ces différences qui doit être envisagé ».

De tout ce qui précède, nous retenons que la diversité culturelle est une réalité en milieu éducatif et les systèmes éducatifs se doivent de relever le défi lié à la gestion de cette diversité.

1.1.3 La résilience et ses mécanismes

Avant d'aborder concrètement les éléments théoriques se rapportant au processus de résilience, il est indiqué de clarifier d'abord le concept de résilience.

1.1.3.1 Clarification du concept de résilience

Etymologiquement, la résilience est composée de la racine "re" qui désigne un mouvement en arrière et "salire" qui veut dire sauter (Anaut, 2003). Du mot latin « *resilire* », la résilience signifie rebondir, rejaillir, sauter en arrière et revenir en sautant. La résilience est différente de la résiliation. La résiliation signifie : annuler, déchirer, détruire ou résilier. Dans le domaine juridique par exemple, on parle de résiliation pour désigner une renonciation ou l'action de se dédire.

Selon les domaines, la définition accordée à la résilience varie. En sciences physiques, le terme résilience est la capacité d'un métal à résister aux pressions et à reprendre sa structure initiale après avoir été déformé tandis qu'en écologie, la résilience est la capacité d'un écosystème ou d'une espèce à récupérer un fonctionnement normal après avoir subi un traumatisme. Au plan économique, la résilience prend le sens de la capacité à revenir sur la

trajectoire de croissance après avoir encaissé un choc. En informatique, la résilience est la capacité d'un système ou d'une architecture réseau à continuer de fonctionner en cas de panne. Dans l'armement et l'aérospatial, la résilience dénote du niveau de capacité d'un système embarqué à tolérance de panne, de pouvoir continuer de fonctionner en mode dégradé tout en évoluant dans un milieu hostile. Dans le domaine de la gouvernance, de la gestion du risque et du social, la résilience communautaire tient compte des approches développées en s'intéressant au groupe et au collectif plus qu'à l'individu isolé. Mais en psychologie, on appelle « résilience » la capacité à vivre, à réussir, à se développer en dépit de l'adversité. La résilience est donc un trait psychologique qui se rapporte à la manière de réagir spécifiquement face à une situation que l'on juge indésirable pour maintenir son équilibre mental.

En outre, c'est dans les années 1980 que nombre de chercheurs se sont penchés sur le concept de résilience. Mais d'après Ionescu (2011), c'est à partir des années 1990 que l'élaboration des instruments devant servir à l'évaluation de la résilience (que ce soit la résilience individuelle, la résilience familiale que la résilience professionnelle) a été une réalité.

Il existe autant de définitions sur la résilience qu'il y a d'auteurs et les définitions varient selon ce que chaque auteur veut démontrer. C'est cela qui justifie, en partie, le caractère polysémique du concept, les auteurs étant d'obédiences scientifiques différentes. Mais de façon globale, trois dimensions émergent quand on aborde la question de la résilience. La résilience comme une capacité, la résilience comme un processus et la résilience en termes de résultat.

Parmi ceux qui conçoivent la résilience comme une capacité, on retrouve Tisseron (2007) qui définit la résilience comme la capacité d'un individu à se développer normalement en dépit de la présence d'événements déstabilisateurs et traumatisants. Il sera renforcé dans sa

position par Vanistendael (1996) qui appréhende la résilience comme « *la capacité à réussir, de manière acceptable pour la société, en dépit d'un stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative* » (p. 9). Il en est de même pour Block et Block (1980) qui définissent la résilience comme étant la capacité d'un individu à pouvoir développer et augmenter ses compétences dans une situation adverse.

Mais du point de vue de Anouchka (2014), appréhender la résilience sous cet angle revient à négliger les paramètres non moins importants que sont le contexte environnemental et le cheminement psychologique. Ce faisant, on ne se rend pas compte du caractère inné ou acquis de la résilience.

Sur un autre plan, la résilience est considérée comme un résultat. A cet effet, Rutter (1985) va la définir comme : « [...] *un phénomène manifesté par des sujets jeunes qui évoluent favorablement, bien qu'ayant éprouvé une forme de stress qui, dans la population générale, est connu comme comportant un risque sérieux de conséquences défavorables* » (p. 601).

Il sera appuyé dans cette logique par Masten (2001) qui va retenir que la résilience, de façon générale, « *réfère à une classe de phénomènes caractérisés par de bons résultats malgré des obstacles sérieux pour l'adaptation ou le développement* » (p. 228). Pendant ce temps, d'autres auteurs vont insister sur l'adversité qui est une condition *sine qua non* à la résilience et, à ce titre, la résilience désigne l'« *aptitude à tenir le coup et à reprendre un développement dans des circonstances adverses* » (Cyrulnik 2001, p. 19). La résilience est également définie par Masten (1994) comme l'habileté de l'enfant à s'ajuster adéquatement ou à rebondir malgré les risques et l'adversité. Partant de cette définition, on réalise avec Masten (2001) que deux conditions sont fondamentales pour parler de résilience : l'existence de l'adversité et la stabilité de la compétence (adaptation) en dépit de l'adversité qui peut se traduire par un stress ou un traumatisme.

Par ailleurs, la résilience est perçue comme un processus et son caractère dynamique implique l'adaptation positive dans le cadre d'une adversité significative. A ce sujet, la résilience est considérée par Luthar et Cicchetti (2000) comme un processus dynamique par lequel l'individu démontre une adaptation positive malgré l'expérience de conditions adverses significatives ou de traumatismes. La résilience est donc un processus dynamique qui peut s'arrêter à un moment et reprendre à diverses étapes de la vie. Tout dépend du contexte dira Cyrulnik (2001). Ce processus dynamique résulte de l'interaction entre des facteurs de protection et des facteurs de risque (Jourdan- Ionescu, 2001). Il en est de même pour Anaut (2005) qui appréhende la résilience comme la *capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir malgré la présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères*. Anaut (2005) va également estimer que la résilience dénote d'une interaction entre l'individu et son environnement et préciser que les facteurs qui expliquent la résilience sont soit individuels, soit familiaux (dynamique familiale). S'agissant des facteurs individuels de la résilience, il distingue : la sociabilité, l'habileté de résolution de problèmes, l'autonomie, l'altruisme, les compétences sociales, l'empathie, la capacité de distanciation face à un environnement perturbé. Pour Rutter (2002), « *le développement de la résilience ne repose pas sur l'évitement du stress, mais plutôt sur son affrontement par moments, mais d'une manière qui permet à la confiance en soi et à la compétence sociale d'augmenter au moyen de la maîtrise et de la responsabilité adéquates* » (p.144).

Lecompte et Manciaux (2001) ajoutent que la résilience du sujet est déterminée par sa capacité à pouvoir parler avec subtilité non seulement de son passé, mais aussi de lui donner un sens et d'être optimiste quant à l'avenir.

En somme, nous retenons que la résilience est la capacité de rebondir après les épreuves et de ce fait, elle désigne, en milieu éducatif, et donc dans le cadre de cette recherche, la

réussite et la persévérance dans l'apprentissage malgré les obstacles manifestes et les échecs apparents qui se posent aux étudiants immigrants.

Néanmoins, il convient de distinguer les mécanismes de défense de la résilience. Un mécanisme de défense permet de gérer momentanément un événement stressant. C'est une réponse automatique à un problème du présent tandis que la résilience nécessite une capacité à gérer des réponses adaptées. Elle est par conséquent la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à son milieu de vie dans une situation défavorable. Wang et Haertel (1995) parlent « d'adaptation réussie ».

1.1.3.2 Mécanismes de la résilience

Nombre de chercheurs s'accordent sur deux éléments qui caractérisent le processus de résilience : l'adaptation réussie et le développement dans l'adversité. C'est pourquoi Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik (2001) insistent sur le fait que le processus de résilience nécessite l'association de deux facteurs : « *la résistance aux traumatismes et une dynamique existentielle* » (p. 19). Pour Cyrulnik (2006), le processus de résilience se met en branle lorsque le sujet souffre d'un traumatisme qu'il tente de surmonter. Il conclut alors que le traumatisme est donc l'agent de la résilience.

Retenons cependant que plusieurs processus conduisent à développer la résilience chez un individu. Kumpfer (1999) énumère à cet effet, des mécanismes de résilience et précise que leur mise en œuvre est favorisée par l'exposition aux risques et aux stressors. Il identifie alors quatre modalités qui conduisent à la compréhension de la réussite ou de l'échec de la résilience. Il s'agit :

- de la réintégration résiliente qui dote l'individu d'une capacité de résilience et de résistance face à un problème ;
- de la réintégration homéostatique qui précède l'exposition au stressor ;

- du potentiel de réintégration inadaptée ;
- de la réintégration dysfonctionnelle qui provoque une désorganisation.

Richardson, Neiger, Jensen et Kumpfer (1990) donnent une explication de ce modèle théorique qu'ils décrivent de la façon suivante : le stresser, filtré par les facteurs de protection individuels ou environnementaux, vient perturber l'état d'homéostasie biopsychospirituel⁶ de l'individu. Celui-ci, par la mise en œuvre de processus adaptatifs et d'apprentissage, réintègre à la suite de la perturbation, un état qui peut consister en une réintégration dysfonctionnelle, une réintégration avec perte, un retour à l'état d'homéostasie antérieur à la perturbation ou enfin, une réintégration résiliente dans laquelle les facteurs de protection se trouvent renforcés, renouvelés ou développés.

Chez Bernard (1999) tout comme chez Glantz et Johnson (1999), cinq composantes déterminent le processus d'adaptation qui conduit à la résilience à savoir les sources de stress, le contexte environnemental, le processus d'interaction de la personne et son environnement, les caractéristiques intrinsèques de la personne, le processus de résilience et le niveau d'adaptation de la personne. Mais pour Egeland, Carlson et Sroufe (1993) la résilience est plutôt assimilée à un processus transactionnel. Sur cette base, elle permet à l'individu de mobiliser les ressources nécessaires à son adaptation. C'est donc une compétence qu'il acquiert pour relever les défis d'adaptation auxquels il est confronté.

En outre, Richardson (2002) estime que la personne résiliente possède certaines qualités personnelles qui peuvent l'aider à faire face à l'adversité, mais inversement, l'adversité peut aider l'individu à développer et renforcer ces qualités qui l'aideront à l'avenir. C'est également le point de vue de Werner et Smith (1982) qui penchent pour une perspective développementale de la résilience. Cette perspective stipule que les expériences qui sont vécues comme étant négatives par un individu peuvent l'aider également à relever les défis

⁶ Il s'agit ici de l'homéostasie aussi bien biologique, psychologique que spirituel

d'adaptation ou à adopter de nouvelles stratégies d'adaptation. La confrontation à l'adversité peut, dans une certaine mesure, être utile à l'individu, car elle lui offre la possibilité d'intégrer de nouvelles stratégies, d'avoir une nouvelle perception de soi pour affronter des défis plus grands (Bredendiek & Krewer, 1999).

Les qualités ou caractéristiques attribuées à la personne dite résiliente se rapportent selon Richardson (2002), à l'estime de soi, aux habiletés de résolution de problèmes, à l'esprit critique, l'humour, l'autodiscipline, l'optimisme, la créativité, l'humilité, etc.. Frankl (2005) va ajouter à ces caractéristiques, la capacité à trouver un sens à l'événement. White, Driver et Warren (2008) assimilent ces caractéristiques aux attributs psychosociaux de l'individu (compétences personnelles, sociales et organisationnelles), au soutien et la cohésion familiale externe (résolution de problème, stabilité et entraide) et au soutien externe (capacité de développer des relations intimes). Ils concluent alors que la résilience n'est pas un trait de personnalité que quelqu'un a ou n'a pas. Elle est le résultat d'habiletés ordinaires et modifiables qui peuvent être apprises, développées ou perdues selon les expériences de la vie.

Dans une autre optique, Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard (2004) distinguent trois dimensions en se basant sur la littérature scientifique relative au construit de la résilience chez l'enfant. Il s'agit des facteurs individuels, des facteurs environnementaux et des caractéristiques définissant le sujet résilient. Autrement dit, la résilience est liée à des facteurs individuels et dépend par ailleurs de l'environnement de l'individu (Anaut, 2005). L'auteur identifie les facteurs individuels à la capacité de l'individu à résoudre des problèmes, sa sociabilité, son altruisme, etc.. Les facteurs environnementaux étant assimilés au cadre familial, Jourdan-Ionescu (2001) précise que ces caractéristiques individuelles, familiales et environnementales peuvent agir aussi bien comme des facteurs

de protection que des facteurs de risque selon leur intensité, leur nature et selon le contexte.

Quant à Richardson (2002), il identifie trois éléments qui caractérisent la personne résiliente : les compétences du sujet, qu'elles soient personnelles, sociales ou organisationnelles ; le soutien et la cohésion familiale ; le soutien exogène qui résulte de la capacité du sujet à pouvoir développer des relations intimes. En résumé, trois grands facteurs déterminent la résilience. Il s'agit des ressources personnelles, des ressources familiales et des ressources sociales (Garmezy, 1993).

Parlant des facteurs environnementaux, Egeland, Carlson et Sroufe (1993) considèrent que l'état de résilience qui est caractérisé par la construction des structures cognitives et affectives dépend des interactions sociales que l'individu entretient avec son environnement. Et à ce niveau, Brown, D'emidio-Caston et Benard (2001) retiennent trois variables importantes qui déterminent un environnement favorable à la résilience. Il s'agit des relations bienveillantes qui sont relatives à une assistance et à la valorisation des points forts du sujet en difficulté, des attentes élevées que l'apprenant doit atteindre sur la base de ses potentialités qui lui seront révélées et des possibilités de participations enrichissantes qui ne sont rien d'autre que des occasions offertes au sujet de s'exercer à tester sa capacité à affronter des difficultés.

S'agissant des facteurs personnels, des recherches ont pu démontrer que dans des situations difficiles, les sujets qui arrivent à réussir leur adaptation (dans le cadre d'un processus de résilience) sont nantis d'une force de caractère personnelle. Dans cette logique, Wolin et Wolin (1997) ont défini sept traits de personnalité qui peuvent protéger un sujet qui se retrouve dans une situation d'adversité. Bien que ces caractéristiques ne suffisent pas à elles seules pour développer une résilience, elles y contribuent fortement. Il s'agit de la perspicacité à laquelle ils rattachent la capacité d'analyse et de discernement, de

l'indépendance du sujet qui n'est rien d'autre que sa souveraineté, sa capacité à pouvoir établir des relations, sa créativité, son sens de l'humour et sa moralité en faisant allusion aux valeurs.

Dans ses travaux de synthèse sur la résilience, Bénard (2006) a tiré quatre conclusions fondamentales. La première stipule que la résilience possédée par les jeunes participe de leur développement et à la réussite de leur apprentissage. La deuxième mentionne que certaines caractéristiques propres à l'individu permettent ce développement et cette réussite. La troisième postule que l'environnement comprenant la famille, l'école et les collectivités favorise également ces deux aspects. La quatrième suppose que pour rendre résilient un sujet, il faut agir sur les composantes de cet environnement en changeant les convictions des membres qui les constituent. L'essence de la résilience réside en fin de compte, dans l'interaction entre les caractéristiques personnelles et l'environnement (Rutter, 1993).

Par ailleurs, Luthar (2006) s'est posé la question de savoir, si la résilience est innée ou acquise et dans le cas où elle serait acquise, dépendrait-elle de l'individu ou des contextes ? Sur la question, les avis sont partagés. La résilience, pour certains, s'acquiert. C'est la position de Stein, Fonagy, Ferguson et Wisman (2000) qui la présentent comme un processus dynamique par lequel un individu interagit avec son environnement. Il en est de même pour Stroufe (1997) qui estime qu'elle se développe et évolue dans le temps. On ne saurait donc l'appréhender comme un élément inné. Wolff (1995) ira plus loin et dira qu'on ne naît pas résilient dans l'absolu, mais on devient résilient à quelque chose. Affirmation dans laquelle l'on retrouve White et ses collaborateurs (2008) qui ne reconnaissent pas la résilience comme étant un trait de personnalité, vu qu'elle résulte d'habiletés que peut développer le sujet. Le caractère modifiable de ces habiletés peut conduire à la perte de ces dernières.

1.1.3.3 Facteurs de protection et de risque dans le processus de résilience

Selon la perception de Terrisse et Larose (2001), on ne saurait parler de résilience sans faire référence aux facteurs de risques et de protection, car la résilience est la résultante de l'interaction entre ces deux facteurs (Anaut, 2007). Elle est le résultat du combat entre facteurs de risque et facteurs de protection qui se solde par la victoire durable des facteurs de protection. Cette victoire permet de maintenir une santé mentale satisfaisante sur les facteurs de risque (Bouteyre, 2010).

Par facteurs de risque, Waller (2001) entend des influences qui menacent ce qu'il est convenu pour lui d'appeler « adaptation positive » et par facteurs de protection, des dispositions qui tendent à faciliter l'obtention de résultats positifs. En ce qui concerne les facteurs de protection, Rutter et Rutter (1993) les identifient à des caractéristiques qui, soit diminuent les effets des facteurs de risque, soit favorisent la résistance d'un individu à ceux-ci. Il ne saurait donc avoir de facteurs de protection sans facteurs de risque. Les facteurs de protection doivent leur existence et leur utilité aux facteurs de risque.

En outre, plus on est exposé à des facteurs de risque, moins on a de chance à réussir son adaptation. Gamezy (1985) repris par Jourdan-Ionescu (2001), identifie trois variables qui se rapportent aux facteurs de protection ou de risque : des déterminants biologiques, psychologiques et socioaffectifs. Au plan individuel, Sorensen, Forbes, Bernstein, Weiler, Mitchell et Waber (2003) identifient le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi comme étant de potentiels facteurs de protection. Des dispositions auxquelles Sloane-Seale (2003) ajoute la confiance en soi.

Au plan familial, Sloane-Seale (2003) estime que le soutien familial constitue un puissant facteur de protection.

Quant à Mrazek et Haggerty (1994), ils estiment que les facteurs de risque sont des variables qui, une fois présentes chez un individu, le rendent vulnérable à des troubles psychologiques ou comportementaux.

En somme, Bouteyre (2008) identifie les facteurs de protection individuels (absence de déficit organique, tempérament facile, bon niveau de réactivité, flexibilité certaine, foi religieuse, etc.) et ceux se rapportant à l'environnement (liens familiaux et les liens et soutiens externes de la famille. Elle attire également l'attention sur la souplesse des facteurs de protection qui peuvent se révéler dangereux une fois qu'ils se rigidifient. Ils deviennent ainsi des facteurs de risque.

En abordant la résilience sous plusieurs formes, on remarque l'utilisation de plusieurs concepts notamment, l'"adaptation" et la "socialisation". Il est tout à fait indiqué de les clarifier et de relever la nuance entre ces derniers et la résilience.

1.1.3.4 Différence entre adaptation, socialisation et résilience

Dans l'usage de ces différents concepts, on a parfois tendance à les croire synonymes. Or, il existe des nuances qu'il est indiqué de faire même s'il faut reconnaître, parfois, que l'un peut impliquer l'autre.

Etymologiquement, le mot "adaptation" vient du verbe latin « *adaptare* » qui signifie « ajuster à ». Blondel (1995) va le définir comme l'aptitude de l'organisme à pouvoir exercer une fonction appropriée aux caractères de son environnement. A sa suite, Ridley (1997) va l'assimiler à un ensemble de propriétés qui permettent à un être vivant de survivre et de se multiplier. Pour Tremblay (1992), l'adaptation est un processus qui se fait suivant trois dimensions à la fois : le biologique, le psychologique et le social. A ces trois dimensions, il faut ajouter l'interaction entre l'individu et son environnement. Abordant le volet psychologique, Piaget (1964) estime que l'adaptation est une résultante de l'équilibre

qui s'établit entre l'assimilation et l'accommodation. Selon donc l'approche de la psychologie sociale prônée par Jean Piaget, le processus de socialisation est conduit par deux mouvements antagonistes à savoir l'assimilation et l'accommodation (Percheron, 1993). L'assimilation consiste, pour l'individu, à modifier son environnement social afin de le conformer à ses desiderata tandis que l'accommodation implique pour l'individu la modification de son comportement afin de répondre aux aspirations de sa société.

De ce point de vue, on conçoit que la socialisation se fait par adaptation. C'est ce qui pousse d'ailleurs Richardson (2002) à utiliser le concept d'adaptation pour définir la résilience. La résilience est pour l'auteur, un processus d'adaptation aux stressseurs, à l'adversité et au changement.

L'adaptation se rapporte à des mécanismes qui favorisent l'appartenance d'un individu à un groupe. Or, d'un autre côté, la socialisation peut être appréhendée comme le processus qui dure tout au long de la vie et par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs et les normes de son groupe social et de la société dont il est membre. Ce qui met en relief la relation étroite qui lie l'adaptation à la socialisation. Lazarus et Folkman (1984) distinguent deux fonctions des stratégies d'adaptation: l'une consiste en la modification du problème qui a causé le stress et l'autre permet d'ajuster les émotions qui résultent du problème.

Dans un autre registre, la socialisation fait appel à la notion d'« intégration » et Emile Durkheim est l'un des tout premiers à étudier la notion d'intégration dans son souci de comprendre les mécanismes par lesquels les individus s'attachent à la société (Durkheim, 1974). Il la perçoit comme un processus par lequel l'individu participe à la vie sociale. De ce fait, l'intégration est donc le résultat de la socialisation. Pour Durkheim, la meilleure façon pour permettre la socialisation de la jeune génération, c'est de l'éduquer. L'intégration renvoie à l'interaction entre l'individu et la société à laquelle il appartient.

Les théories de la socialisation tentent d'expliquer comment l'être humain est à la fois membre d'une société et un acteur indépendant. Pour Dubet et Martuccelli (1996), les théories de la socialisation renvoient à deux grandes conceptions de l'intégration : les théories de l'intégration sociale et les théories de l'intégration systémique.

On peut au terme de ces clarifications, affirmer qu'il y a une différence entre ces trois notions. Cependant, il faut admettre que l'existence de ces différences n'empêche pas d'établir un lien entre adaptation, socialisation et résilience et cela est visible à travers certaines considérations évoquées ci-dessus. Il apparaît alors que l'adaptation concourt à la socialisation et ces deux concepts peuvent constituer la matérialisation de la résilience.

La présente revue de littérature a permis de faire un état des lieux en ce qui concerne notamment les notions d'acculturation et de résilience. Ainsi, elle permet de définir la problématique de cette recherche.

1.2 Problématique

Considérées comme la résultante d'une interaction entre des facteurs culturels, sociologiques, historiques et politiques, les migrations étudiantes sont, pour Latreche (2001), aussi vieilles que la création des universités. De nos jours, le flux migratoire des étudiants, de par le monde, va grandissant. En 2004, Altbach Philip évaluait déjà à deux millions, le nombre d'étudiants dans des pays autres que les leurs, c'est-à-dire à l'étranger. Ce chiffre a accru au fil des ans et selon une estimation avancée par Meares (2003) dans le rapport "Global Student Mobility", le nombre d'étudiants immigrants va atteindre, d'ici 2025, les sept millions. Les guerres, les catastrophes naturelles, les violences politiques et la recherche d'une formation de qualité (études) sont autant de raisons qui poussent les étudiants à immigrer. Les raisons de migrer sont donc variées et le motif fondamental est l'amélioration de la condition de vie.

Caractérisée par un parcours semé d'embûches, la migration est un phénomène troublant qui entraîne parfois chez les étudiants, des bouleversements dans leur mode de vie et les risques pour que ces derniers soient affectés psychologiquement sont grands. Cette thèse est portée par Devereux (1970) pour qui la migration engendre une rupture du cadre culturel externe qui, quant à elle, induit une rupture du cadre psychologique culturel interne du sujet. Cette posture est également partagée par Nathan (1986) et Markuschower (2006) pour qui la migration est la cause de plusieurs problèmes dont l'un des principaux est la perte de l'univers primordial d'existence.

En effet, l'immigration qui relève de la migration, se déroule suivant un processus que Phaneuf (2009) décrit en trois grandes étapes. La première qu'il qualifie de prémigratoire est caractérisée par la préparation de l'immigration. A ce niveau, le motif du départ est connu et la rupture sociale et affective est remarquable. La deuxième étape marque le départ du sujet pour s'établir ailleurs (émigration). La troisième étape s'identifie à la phase post migratoire et prend en compte l'installation de l'immigrant dans le pays d'accueil (recherche de logement et de travail), sa confrontation aux réalités culturelles et climatiques, sa prise de conscience des différences aussi bien sociales, culturelles que linguistiques et enfin son intégration aux nouvelles valeurs.

Une fois effectuée, l'immigration met en branle, chez les étudiants, le phénomène de brassage des cultures. Redfield, Linton et Herskovits (1936) nous apprennent qu'au contact les unes des autres, les cultures se transforment. Ces contacts culturels qui sont du fait des mouvements migratoires favorisent des interactions permanentes entre les cultures en présence : c'est le phénomène d'acculturation. Considérée comme l'interpénétration des civilisations (Bastide, 1958), l'acculturation met en relief les dynamiques issues du contact entre deux ou plusieurs cultures. On retiendra alors que l'acculturation est l'ensemble des modifications qui naissent du contact entre deux cultures au moins. Ces

modifications ne sont pas sans conséquence aussi bien sur l'acculturé que sur l'autochtone (Troade, 2001 ; Camilleri, 1990) et surtout quand il s'agit des apprenants. Berry (2000) estime à ce niveau que dans certains cas d'acculturation, des difficultés surgissent notamment un stress qu'il qualifie de "stress d'acculturation".

C'est le cas pour nombre d'étudiants qui, à chaque rentrée universitaire, quittent leur pays pour d'autres pays afin d'y poursuivre leurs études. Ce statut d'immigrés qu'ils acquièrent les oblige, selon Malewska-Peyre (1993), à vivre des conflits de valeurs qui peuvent les conduire non seulement à la rupture familiale, mais aussi et surtout à des sentiments de rejet et à une perception négative de soi (dévalorisation) ou des autres. Phaneuf (2009) qualifie ce ressenti des jeunes immigrés d'"incongruence culturelle" qui est d'ailleurs une expérience pénible que vivent les jeunes immigrés. L'"incongruence culturelle" est « *le sentiment de confusion que vit une personne immigrante qui se sent en désaccord avec ses propres valeurs, sans être en harmonie avec celles de son pays d'accueil* » (Phaneuf, 2009, p. 11).

Pour ce qui est des étudiants immigrants qui ont pour destination le Bénin, on dénombre plusieurs nationalités. Le plus souvent, ces étudiants en quête d'une formation de qualité sont des Ivoiriens, Nigériens, Nigérians, Tchadiens, Togolais, etc. On note également la présence non moins importante des étudiants de nationalité béninoise qui ont vécu dans des pays étrangers et qui immigreront vers le Bénin pour la poursuite de leurs études.

Ainsi, comme tout étudiant immigrant, les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi sont confrontés au processus d'acculturation, parce qu'étant d'une obédience culturelle différente de celle de leur milieu d'accueil. Ils sont autant confrontés aux problèmes que génère aussi bien la migration (stress de la migration) que générés par le processus d'acculturation (stress d'acculturation).

Face à ces différents problèmes et confronté à des situations difficiles, l'homme, de façon générale, développe des stratégies d'acculturation et mobilise par conséquent des moyens pour les combattre. « *La nature oblige souvent l'être humain à surmonter ses ravages* » (Bouteyre, 2008, p. 50). En la matière, Berry et Sam (1997) définissent deux grandes possibilités qui s'offrent à eux. La première possibilité est relative au maintien ou à l'abandon de sa culture d'origine et la seconde se rapporte à l'acceptation suivie de l'adoption ou au rejet de la culture dominante qui s'avère être la culture d'accueil.

A l'instar de l'homme, l'étudiant immigrant développe également des stratégies pour affronter les difficultés qui s'opposent à lui à un moment donné. Il se lance ainsi dans un processus de résilience que Anaut (2005, p. 4) définit comme étant « *un processus dynamique impliquant l'adaptation positive dans le cadre d'une adversité significative* ».

Par ailleurs, on retient de la revue de littérature que la résilience ne se développe que dans des conditions d'adversité, de traumatisme ou de stress (Cyrulnik, 2003, cités par Legault et Rachédi, 2008 ; Michaud, 2003 ; Luthar et Cicchetti, 2000). Etant donné que le processus d'acculturation est caractérisé par des problèmes auxquels sont confrontés les étudiants immigrants, nous nous sommes alors posé la question de savoir si l'acculturation peut constituer pour ceux qui immigrent à l'UAC, une adversité qui conduit au développement de la résilience. Cette préoccupation a suscité en nous des questions de recherche dans le cadre de ce travail et cela nous conduit à étudier l'interaction entre le processus d'acculturation et celui de la résilience et les implications psychopédagogiques de ce dernier.

1.2.1 Questions de recherche

Pour Allard-Poesi et Maréchal (1999), les questions de recherche sont une émanation de l'objet de recherche qu'elles s'emploient à préciser. Restant dans le prolongement de notre problématique, la principale question de recherche se présente comme suit : en quoi le

processus d'acculturation peut-il constituer un facteur qui incite au développement de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC ? Ladite question nous permettra également d'analyser les implications psychopédagogiques de cette résilience. Autrement dit, quelles sont les implications psychopédagogiques de la résilience développée par les étudiants immigrants à l'UAC dans leur processus d'acculturation ?

Cette préoccupation majeure est à la gouverne des différentes pistes de réflexions qui sont explorées dans le présent travail. Cette question fondamentale fait émerger des questions secondaires qui sont formulées de la façon suivante :

- ✓ Comment se déroule le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi ?
- ✓ Quels sont les problèmes que génère ce processus ?
- ✓ Comment le processus d'acculturation constitue-t-il une situation d'adversité qui amène les étudiants immigrants à développer la résilience ?
- ✓ Quels sont les facteurs qui déterminent la résilience des étudiants immigrants à l'UAC ?
- ✓ Quelles sont les implications psychopédagogiques de la résilience développée par les étudiants immigrants à l'UAC ?

Autant de questions qui sont à l'origine de notre motivation à mener des recherches sur le Processus d'acculturation et de résilience chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin et les implications psychopédagogiques de cette résilience. Ces questions méritent d'être investiguées au travers de la vérification des hypothèses qui sont formulées.

1.2.2 Hypothèses de la recherche

Elles sont formulées sur la base des postulats provisoires en réponse aux questions de recherche. L'hypothèse centrale postule que le processus d'acculturation des étudiants immigrants à l'UAC est un tremplin vers le développement de la résilience qui influence leur apprentissage. Ce postulat engendre des hypothèses secondaires qui se présentent ainsi qu'il suit :

Hypothèse 1 : les étudiants immigrants à l'UAC sont confrontés à un mode de vie (mode alimentaire et vestimentaire, croyance religieuse et langue) différent de ceux de leur pays de provenance.

A travers cette hypothèse, il est recherché l'assurance que les étudiants immigrants à l'UAC sont effectivement sujets à l'acculturation. Cela pourrait également nous renseigner sur les manifestations du processus d'acculturation chez ces derniers.

Hypothèse 2 : le processus d'acculturation génère des problèmes d'ordre psychologique qui obligent les étudiants immigrants à l'UAC à développer une résilience.

Ce postulat permettra de savoir si la résilience des étudiants immigrants naît à partir des problèmes générés par le processus d'acculturation. Autrement dit, l'acculturation, à travers les problèmes qu'elle génère, constitue-t-elle une situation d'adversité qui conditionne le construit de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC ?

Hypothèse 3 : La résilience des étudiants immigrants à l'UAC est déterminée par l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux.

Le but visé à travers cette hypothèse est de repérer les facteurs qui déterminent la résilience. Pour ce faire, nous postulons que ce sont des facteurs personnels et environnementaux qui déterminent la résilience des étudiants immigrants. A ce propos, Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik (2001) disent que la résilience est un

potentiel qui est présent chez tous les individus. Mais chaque individu la développe en fonction de son développement psychologique et des circonstances socio-environnementales.

Hypothèse 4 : la résilience que développent les étudiants immigrants à l'UAC a un impact significatif sur leur apprentissage et contribue à la réussite de leur cursus académique. L'apprentissage ne saurait se faire dans un environnement austère. Si les étudiants sont confrontés à des difficultés qui sont notamment dues à l'acculturation, il est fort probable que ces difficultés aient une répercussion sur leurs études. Partant de cette considération, nous estimons que si la résilience leur permet de surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés, cette même résilience contribuera à la réussite de leur cursus académique en influençant leurs apprentissages.

La formulation de ces hypothèses nous permet de fixer les objectifs de la recherche.

1.2.3 Objectifs de la recherche

Dans la conduite de cette recherche, des objectifs sont visés. On dénombre un objectif général et quatre objectifs spécifiques. L'objectif général est défini en lien avec l'hypothèse centrale tandis que chacun des objectifs spécifiques est fixé en lien avec chaque hypothèse secondaire.

1.2.3.1 Objectif général de la recherche

Il s'agit, dans la présente recherche, d'analyser comment le processus d'acculturation contraint les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi à développer une résilience afin d'en apprécier les implications psychopédagogiques. Sur la base de cet objectif général, des objectifs spécifiques ont pu être définis.

1.2.3.2 Objectifs spécifiques de la recherche

De façon spécifique, la présente recherche vise les objectifs ci-après :

- décrire les manifestations de l'acculturation chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi ;
- expliquer comment le processus d'acculturation, à travers les problèmes qu'il génère, oblige les étudiants immigrants à l'UAC à développer la résilience ;
- identifier les facteurs qui déterminent la résilience des étudiants immigrants à l'UAC ;
- déterminer les implications psychopédagogiques de la résilience développée par les étudiants immigrants.

1.3 Pertinence du sujet

La problématique que soulève ce sujet se rapporte au lien entre le processus d'acculturation et le processus de résilience. A travers ce sujet, nous voulons expliquer le rapport de dépendance entre le processus d'acculturation et celui de la résilience tout en procédant à la description des manifestations du premier processus et à l'identification des facteurs qui déterminent le second sans oublier ses implications psychopédagogiques.

En effet, les études qui portent séparément sur l'acculturation et la résilience sont nombreuses. Cependant, très peu de recherches se sont attelées à établir un lien entre l'acculturation et la résilience. Plusieurs auteurs (Vanistendael, 1996 ; Cyrulnik, 2006 ; Richardson, 2002 ; Tisseron, 2007) ont pu montrer que le construit de la résilience se fait toujours en présence d'une situation adverse. Par ailleurs, il n'est plus à démontrer que le processus d'acculturation est une période qui génère des problèmes qui plongent le sujet dans une adversité (Malewska-Peyre, 1993 ; Brisset, Safdar, Lewis et Sabatier, 2010). Sur la base de ces considérations, il n'est pas exclu de pouvoir établir une relation étroite entre ces deux processus que sont l'acculturation et la résilience en partant bien entendu du postulat que l'un, l'acculturation peut entraîner le développement de l'autre, la résilience.

Cette problématique s'inscrit dans un champ d'investigation nouveau qui justifie l'originalité du sujet et sa spécificité. C'est ce qui explique donc l'intérêt pour nous d'effectuer cette recherche pour mieux appréhender les incidences du couplage acculturation-résilience.

La présente recherche contribue à la compréhension du lien qui peut exister entre l'acculturation et la résilience des étudiants immigrants.

➤ *Synthèse du Chapitre I*

Le premier chapitre de cette recherche est essentiellement théorique et fait un état des connaissances sur les notions fondamentales.

Le chapitre a permis de mobiliser des connaissances sur le processus d'acculturation et de résilience, notamment chez les étudiants immigrants. De la revue de littérature qui découle de cette recherche documentaire, il ressort que l'acculturation est un processus qui est favorisé par les phénomènes migratoires. Ces phénomènes migratoires engendrent un contact de cultures qui sont différentes. Là, commence un processus d'acculturation qui est appréhendé comme étant les changements qui s'opèrent chez un individu qui est au contact de deux cultures différentes. On se rend ainsi compte que ce processus ne se déroule pas sans problèmes. Plusieurs auteurs (Baubet et Moro, 2003 ; Gakuba et Graber, 2012 ; Brisset *et al.*, 2010 ; Vazquez-Bronfman et Martinez, 1996) ont pu démontrer que le processus d'acculturation engendre des conflits culturels, des difficultés liées à l'adaptation, l'anxiété, le stress d'acculturation, etc., notamment chez les étudiants immigrants.

En outre, on a pu s'apercevoir que face au processus d'acculturation, l'immigrant adopte des stratégies qui varient d'un auteur à un autre. L'un des modèles les plus en vue est celui de Berry (1990) qui identifie quatre stratégies possibles : l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. D'autres auteurs ont également défini diverses stratégies qui sont, soit à l'unisson de celles établies par Berry (1990), soit totalement différentes.

Par ailleurs, le chapitre premier a également été l'occasion de synthétiser les connaissances sur la notion et le processus de résilience. Bien que récente, cette notion a déjà fait l'objet de plusieurs études. On retient que nombre d'auteurs (Rutter, 1985 ; Cyrulnik, 2001 ; Masten, 1994) la perçoivent comme la capacité d'un sujet à se développer et à réussir son

adaptation dans l'adversité. L'adversité peut désigner un événement traumatique vécu par le résilient. Mais ce qu'il faut retenir également est qu'on ne saurait parler de résilience si deux conditions fondamentales ne sont pas réunies : l'exposition à une adversité ou à un traumatisme et le développement normal dans cette adversité ou face à ce traumatisme.

Sous un autre angle, les facteurs qui déterminent la résilience ont été appréhendés. On dénombre trois catégories de facteurs qui l'expliquent: les facteurs individuels ou personnels, les facteurs familiaux et les facteurs environnements. Les facteurs familiaux peuvent être assimilés aux facteurs environnementaux. Ce qui permet de retenir deux grands facteurs qui poussent des auteurs (Rutter, 1993 ; Richardson, 2002 ; Anaut, 2005) à affirmer que la résilience est la résultante de l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux.

Bien qu'il existe assez de travaux de recherche sur chacun des deux processus (processus d'acculturation et processus de résilience), la littérature existante renseigne peu sur le lien entre l'acculturation et la résilience.

Cependant, toutes les connaissances mobilisées dans le cadre de cette revue de littérature ont permis de poser des questions de recherche, de formuler des hypothèses et de fixer des objectifs ; c'est dire, en somme, que ce premier chapitre a consisté à établir la problématique de la recherche.

CHAPITRE II : CONSTRUCTION DU MODELE D'ANALYSE

Dans une recherche comme celle-ci, le modèle d'analyse est fondé sur les approches épistémologiques et théoriques relatives au sujet qui fait l'objet d'étude. Autrement dit, le modèle d'analyse doit fournir une approche conceptuelle du problème. Dans cette section, des modèles d'analyse relatifs aussi bien au processus d'acculturation qu'au processus de résilience ont été développés. Pour chacun de ces processus, on procédera, après la présentation des modèles d'analyse qui ont été identifiés, à un choix sur lequel se baseront nos analyses et interprétations.

Mais avant, il faut signaler que les différents modèles d'analyse s'inscrivent dans des approches théoriques qu'il convient en premier lieu de décrire.

2.1 Approches théoriques de l'acculturation

Deux approches théoriques de l'acculturation ont été identifiées et s'inscrivent dans les domaines de prédilection de cette recherche. Il s'agit de la psychologie interculturelle et les approches interculturelles en sciences de l'éducation. Les sujets de notre recherche étant des étudiants, nous avons jugé utile de convoquer cette dernière approche qui pourrait, éventuellement, influencer les analyses à faire.

2.1.1 Psychologie interculturelle

Discipline scientifique qui s'occupe des relations qui peuvent exister entre la culture et la psychologie des êtres humains, la psychologie interculturelle fonde son existence à partir de l'introduction de la notion de culture en psychologie.

Berry (1994) définit la psychologie interculturelle comme étant l'étude des ressemblances et des différences qui peuvent apparaître dans les fonctions psychologiques des individus dans différents groupes culturels et ethniques. La psychologie interculturelle se veut un modèle d'analyse théorique sur les processus qui fondent les contacts culturels (Guerraoui

et Troadec, 2000). Pour Couchard (1999), la psychologie interculturelle s'occupe de la gestion des différences culturelles tout en leur donnant un sens et se propose de résoudre les problèmes causés par les contacts culturels.

La psychologie interculturelle englobe trois domaines d'études : la psychologie interculturelle comparative, la psychologie culturelle et la psychologie des contacts interculturels (Licata & Heine, 2012).

La psychologie interculturelle comparative, encore appelée "psychologie transculturelle" par Stork (1986) et dont la version anglaise est "*Cross-cultural psychology*", se contente de faire une comparaison des rapports entre la culture et le comportement au sein de sociétés différentes. Selon Krewer et Dasen (1993), la psychologie transculturelle procède de la comparaison des cultures. Cette variable permet d'étudier les similitudes et les différences qui existent entre les cultures. Eu égard à ces attributions dévolues à la psychologie interculturelle comparative, Guerraoui et Troadec (2000) définissent deux objectifs qu'elle vise. Selon eux, non seulement la psychologie interculturelle comparative vise à vérifier la validité universelle des théories qui sont conçues, mais aussi à rechercher les lois qui déterminent le fonctionnement psychologique.

En ce qui concerne la psychologie culturelle reconnue sous l'appellation "[*Cultural psychology*](#)" en anglais, elle vise, contrairement à la psychologie transculturelle qui étudie le lien entre la culture et le comportement au sein de sociétés différentes, à étudier ce lien au sein d'une même société suivant le postulat que la [culture](#) n'est pas dissociable de l'[esprit](#) (Licata & Heine, 2012). Cette approche de la psychologie interculturelle s'intéresse à l'interaction entre l'individu et sa culture. À ce propos, Vinsonneau (1999) va montrer que l'environnement et la position sociale de chaque individu déterminent son identité.

Quant à la psychologie des contacts interculturels, elle doit sa naissance aux phénomènes migratoires. A l'instar de la psychologie interculturelle comparative et de la psychologie culturelle, la psychologie des contacts interculturels fonde sa raison d'être dans le lien entre la culture et le comportement. Mais à ce niveau précis, ce lien est étudié dans un contexte de contacts culturels (Licata & Heine, 2012 ; Abdallah-Preteille, 1999). Encore appelée "psychologie interculturelle interactionniste" la psychologie des contacts interculturels vise à proposer, dans un contexte de prépondérance de contacts culturels imputables aux phénomènes migratoires, un modèle d'analyse pour mieux appréhender le processus d'adaptation (Hofstede, 1994). C'est dans ce cadre que cette approche (la psychologie des contacts interculturels) nous intéresse d'autant plus qu'elle aborde les stratégies d'acculturation.

En conclusion, on retient que la psychologie interculturelle, à travers ses trois dimensions que sont la psychologie interculturelle comparative, la psychologie culturelle et la psychologie des contacts interculturels, se donne pour objets d'études, les attitudes des sujets, les valeurs qu'ils incarnent et leur perception des faits (Licata & Heine, 2012).

2.1.2 Approches interculturelles en sciences de l'éducation

Les approches interculturelles sont apparues évidentes du fait des migrations qui sont de plus en plus fréquentes. On assiste alors à des contacts culturels et l'école, un lieu d'éducation, est confrontée au phénomène de la diversité culturelle. Pour mener à bien la mission qui lui est dévolue, l'école se doit de tenir compte de la pluralité des cultures à laquelle elle est confrontée. De ce fait, les approches interculturelles apparaissent comme un modèle théorique qui permet une bonne gestion des diversités culturelles en milieu éducatif.

Akkari (2009) distingue trois raisons fondamentales qui exigent de l'école, la prise en compte de la diversité culturelle qui caractérise ses usagers. Il s'agit d'abord de l'accession

à l'indépendance de certains pays d'Afrique et d'Asie qui a conduit à la remise en cause de l'école que ces pays ont héritée de la colonisation. Ensuite la pluralité culturelle de nombre de sociétés humaines du fait de la démocratisation de plus en plus croissante de la vie politique et sociale et enfin l'internationalisation des migrations.

C'est donc le bien-fondé des approches interculturelles en éducation qui :

« [...] se réfèrent aux adaptations nécessaires des systèmes éducatifs à la réalité pluriculturelle. Elles sous-tendent des efforts réciproques de compréhension et d'acceptation entre les individus, les groupes et les pays. Elles supposent une conception dynamique de la culture » (Akkari, 2009, p. 12).

Par ailleurs, Pagé (1993, cité par Cauchie, 2013), a pu identifier sept courants qui rendent compte de la gestion du pluralisme ethnoculturel. Ces courants sont consignés de façon explicite dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1: Courants et initiatives favorisant l'éducation interculturelle

Courant compensatoire	Assurer les meilleures chances de réussite scolaire chez les élèves des minorités qui constituent une clientèle à risque pour des raisons linguistiques et socio-économiques.
Courant de la connaissance des cultures	Développement des relations harmonieuses entre les membres de groupes ethniques distincts.
Courant de l'hétérocentrisme	Reconstruire le savoir constitué par la science et la culture pour détruire les stéréotypes de la suprématie des Blancs ; transformer le curriculum pour que l'éducation véhicule une connaissance du monde plus juste et plus vraie que celle élaborée dans la foulée de la suprématie de l'homme blanc occidental.
Courant isolationniste	Valoriser les langues patrimoniales et les cultures minoritaires à l'école par des activités séparées.
Courant antiraciste	Favoriser l'éducation à la critique de la discrimination dans les institutions et la société.
Courant de l'éducation civique	Promouvoir une éducation pratique aux droits humains et aux valeurs démocratiques.
Courant de la coopération	Promouvoir la coopération en éducation dans les groupes scolaires hétérogènes centrée sur l'égalisation des statuts.

Source : Pagé (1993, cité par Cauchie, 2013, p. 59)

Ces courants différents s'inscrivent bien dans le cadre des trois objectifs poursuivis dans une éducation interculturelle :

- la reconnaissance et l'acceptation du pluralisme culturel comme une réalité de société ;
- le souci d'instaurer une société d'égalité de droit et d'équité ;
- la contribution à la mise en œuvre de relations interethniques harmonieuses.

Après avoir présenté ces différentes approches théoriques sur l'acculturation, nous présentons quelques modèles d'analyse qui portent sur l'acculturation.

2.2 Modèles d'analyse portant sur l'acculturation

En psychologie interculturelle, deux approches théoriques ont particulièrement influencé les réflexions sur le phénomène de l'acculturation. Il s'agit d'une part, du modèle des stratégies identitaires développé par Camilleri (1989) et d'autre part, du modèle des stratégies d'acculturation issu des travaux de Berry (1990) et repris par Sabatier (2001). Ces deux approches ont fortement influencé les recherches en psychologie interculturelle notamment en ce qui concerne les contacts culturels et les changements qu'ils engendrent (Sabatier, 2001). En plus de ces deux modèles, nous présentons également d'autres qui sont tout autant importants.

2.2.1 Modèle des stratégies identitaires : l'approche de Camilleri (1989)

Le modèle des stratégies identitaires développé par Camilleri est une dérivée de la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (Amin, 2012). Leur théorie stipule que tout individu est la quête d'une variable psychologique qu'est l'estime de soi positive et pour Tajfel (1972) qui s'est intéressé au phénomène de la catégorisation sociale, le besoin pour l'individu de se connaître exige de lui des comparaisons tout en abandonnant le groupe auquel il appartient. Turner (1974) précise à cet effet que les acteurs sociaux recherchent une identité positive qu'ils tentent de maintenir. Quand celle-ci est déconsidérée, l'individu tente de la rétablir en se référant aux stratégies identitaires. C'est cette thèse que Camilleri

a adoubée en fondant sa théorie des stratégies identitaires chez les migrants. La théorie des stratégies identitaires de Camilleri trouve sa raison d'être dans la volonté de l'auteur de montrer l'impact de l'environnement culturel sur le comportement de l'individu considéré comme un acteur social. Autrement dit, les stratégies identitaires développées par le migrant visent la restructuration de son identité positive.

En effet, pour Camilleri (1989), le processus d'acculturation, engendré par le contact de deux cultures, est vécu par le migrant comme une situation conflictuelle qui, par conséquent, affecte sa psychologie de deux manières. C'est dans ce cadre que l'auteur définit des stratégies que les acteurs utilisent comme mécanismes de défense pour surmonter les difficultés liées à l'acculturation ; des difficultés que l'auteur a assimilé à des conflits identitaires et qui nécessitent de la part des acteurs, une diversité de réponses.

D'abord, le migrant peut se retrouver dans une situation de déséquilibre, car les valeurs traditionnelles qu'il incarne ne lui permettent plus d'être en harmonie avec son nouvel environnement. Son "unité de sens" est alors mise en mal et cette situation va du coup saper l'harmonie entre les deux fonctions identitaires distinguées par Camilleri dans un processus d'acculturation. Il s'agit de la fonction ontologique qui est liée à l'enculturation (fait d'être attaché ou enraciné dans sa culture) du migrant et la fonction pragmatique qui se rapporte à son désir de s'adapter à son nouveau milieu de vie.

Dans la perspective de retrouver la cohérence entre ces deux fonctions, le migrant tentera de rétablir ce déséquilibre en faisant recours à trois sortes de stratégies possibles décrites par Camilleri (1990). Il s'agit des stratégies d'évitement des conflits identitaires par la cohérence simple, des stratégies d'évitement des conflits identitaires par la cohérence complexe et des stratégies de modération des conflits.

En ce qui concerne les stratégies d'évitement des conflits identitaires par la cohérence simple, le migrant a le choix entre la valorisation de l'une des fonctions identitaires. Il peut être, soit tourné vers la survalorisation de la préoccupation ontologique dans le but de conserver une unité identitaire (conserver son identité), soit priorisé la survalorisation de la préoccupation pragmatique dans l'optique d'une volonté de s'adapter à son nouvel environnement. Le choix ou le recours à l'une des fonctions relève d'une dynamique d'alternance des codes et dépend de la situation que vit le migrant.

Pour ce qui est des stratégies d'évitement des conflits identitaires par la cohérence complexe, le migrant établit de nouvelles représentations culturelles qui sont la résultante des deux cultures en contact. Il procède donc à une synchronisation des deux fonctions que sont la fonction ontologique et la fonction pragmatique. Mais à ce niveau, Camilleri (1989) distingue deux attitudes possibles du migrant. Dans la première possibilité, le migrant puise, dans la combinaison des deux codes culturels en contact, les éléments qui lui paraissent avantageux ; ce qui n'obéit pas à une logique rationnelle, mais relève plutôt d'une logique subjective, car le migrant fait usage d'une manipulation égocentrique du sens des codes. Dans la seconde possibilité, le migrant fait preuve d'une rationalité dans sa logique en proposant des arguments pertinents qui seront admis par les deux cultures en présence.

Quant aux stratégies de modération des conflits, elles interviennent lorsque le conflit des codes arrive à s'installer véritablement et vise sa réduction à travers trois procédés qui s'offrent à lui. Le migrant peut procéder par ce que Camilleri (1989) a appelé la "pondération différentielle des valeurs en opposition" ; c'est-à-dire que dans la dynamique de modération du conflit, le migrant n'attribue pas le même poids aux valeurs en contradiction, d'où l'investissement inégal des valeurs en contradiction. Dans un autre

registre, le migrant peut procéder, soit à la limitation de l'objet qui est considéré ou perçu comme pénible, soit à l'alternance systématisée des codes.

2.2.2 Modèle des stratégies d'acculturation : l'apport de John Berry (1990)

Tout comme Camilleri (1989), Berry (1990) s'est investi dans le champ de l'acculturation pour définir les stratégies déployées par les immigrants pour leur intégration dans leur nouvelle société.

Berry et Kim (1988) mentionnaient déjà que:

« [...] alors que l'acculturation était proposée, à l'origine, comme un phénomène collectif, on admet aujourd'hui que c'est un phénomène individuel, qu'on nomme acculturation psychologique. Sur ce plan, l'acculturation renvoie aux changements individuels qui accompagnent l'acculturation collective » (p.207).

La théorie de Berry part du postulat que dans un processus d'acculturation, l'immigrant a le choix entre garder sa culture d'origine ou adopter celle de son nouveau cadre de vie.

Partant de ce postulat, l'immigrant se pose deux questions fondamentales :

- faut-il, maintenir sa culture et son identité d'origine ?
- Ou, doit-il avoir des contacts avec les membres de la société d'accueil et participer à la vie sociale de cette société ?

Pour tenter de répondre à ces deux questions, Berry distingue quatre stratégies possibles qui sont assimilées à des attitudes auxquelles font recours les immigrants dans une dynamique d'adaptation à leur nouvelle société. Il s'agit de l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation.

L'intégration renvoie à la synthèse du code culturel de la société d'accueil et celui de la société d'origine. Bien que ses valeurs d'origine sont conservées, l'individu (le migrant) s'approprie aussi les valeurs qui sont propres à la culture de la société qui l'accueille.

C'est-à-dire que la culture d'origine est conservée et des valeurs sont empruntées dans la culture hôte. Dans l'intégration, une interaction est recherchée entre les deux cultures en contact.

On parle par contre d'assimilation lorsque la culture d'origine de l'individu est altérée laissant ainsi la place à l'adoption de la culture du pays d'accueil. Autrement dit, les valeurs propres à la culture d'origine sont abandonnées au détriment de l'adoption totale des valeurs de la nouvelle culture.

La séparation quant à elle, va à l'antipode de l'intégration: elle est caractérisée par le refus total d'une quelconque interaction entre la culture d'accueil et la culture d'origine. L'individu reste dans une dynamique de conservation de sa culture d'origine. Quand le refus de l'interaction est décidé par le migrant lui-même, on parle de "séparation". Mais quand il est imposé par la société d'accueil, on parle de "ségrégation" (Berry & Sabatier, 2010).

La marginalisation suppose que le migrant n'a pas la possibilité de maintenir son identité culturelle, mais au même moment, il refuse toute collaboration avec la culture d'accueil. Berry *et al.* (1989) désignent la marginalisation par un procédé qui consiste à s'écarter de sa propre culture sans pour autant adopter la culture d'accueil. Furnham et Bochner (1986) vont renchérir pour dire que la marginalisation conduit à des difficultés de conciliation des deux codes culturels à savoir celui du pays d'origine et celui du pays d'accueil. C'est une situation abstraite qui conduit le sujet dans une confusion identitaire. A cet effet, on aboutit à la conclusion que les réponses aux deux questions qui fondent les stratégies de Berry sont négatives dans une posture de marginalisation.

Mais Berry (1990) va estimer que plus un individu est favorable à l'intégration ou à l'assimilation, moins il rencontre des difficultés que celui qui est propice à une posture de

séparation ou de marginalisation, car le premier s'inscrira dans la positivité face à l'acculturation. Le modèle de Berry peut être représenté suivant le schéma ci-après :

Tableau 2: Stratégies d'acculturation adoptées par les immigrants selon Berry (1990)

		Maintien de la culture d'origine	
		OUI	NON
Adoption de la culture d'accueil	OUI	<i>Intégration</i>	<i>Assimilation</i>
	NON	<i>Séparation</i>	<i>Marginalisation</i>

Source : Berry (1990)

Ce modèle décrit par Berry (1990), sera repris par Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal (1997) pour donner naissance à un modèle dénommé « Modèle d'Acculturation Interactif » qui rend compte du caractère interactif du brassage entre les deux cultures en présence dans un processus d'acculturation. Ce modèle fixe six orientations que peuvent adopter les membres de la culture d'accueil envers ceux qui se sont déplacés (immigrants).

2.2.3 Modèle d'Acculturation Interactif (MAI) de Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal (1997)

Pour faire ressortir le caractère interactif du processus d'acculturation afin d'améliorer les [relations](#) entre les immigrants et les membres de la communauté qui les accueille, Bourhis *et al.* (1997, cités par Bourhis, Barrette et Moriconi, 2008) ont mis en place un modèle qu'ils ont nommé "Modèle d'Acculturation Interactif" (MAI). Le MAI comprend trois composantes déclinées pour la plupart sous forme d'orientations :

1. les orientations d'acculturation adoptées par les groupes d'immigrants dans la communauté d'accueil ;
2. les orientations d'acculturation adoptées par les membres de la communauté d'accueil envers des groupes précis d'immigrants ;

3. les relations personnelles et intergroupes comme produit des combinaisons entre les orientations d'acculturation des immigrants et celles de la communauté d'accueil.

Ces trois orientations rendent compte du comportement des acteurs que sont les immigrants et les membres de leur société d'accueil, et renseignent sur le type de relation qui pourrait exister entre eux.

Mais de ces trois orientations, Bourhis et ses collaborateurs estiment que c'est la deuxième qui est la plus importante à savoir les orientations d'acculturation adoptées par les membres de la communauté d'accueil envers des groupes précis d'immigrants. Elle l'est d'autant plus qu'elle influence l'orientation adoptée par les groupes d'immigrants. À cet effet, six orientations sont définies pour expliquer les attitudes probables que peuvent adopter les membres de la communauté d'accueil envers les immigrants. Il s'agit de l'individualisme, l'intégrationnisme, l'intégrationnisme de transformation, l'assimilationnisme, le ségrégationnisme et l'exclusionnisme.

Bourhis *et al.* (1997, cités dans Bourhis, Barrette et Moriconi, 2008) appréhendent l'individualisme comme l'attitude des membres de la société d'accueil qui consiste à considérer les immigrants comme des individus et non comme des groupes ethnoculturels. Il y a à signaler que pour les membres des communautés d'accueil, il importe peu que l'immigrant soit considéré comme tel ou comme membre de la communauté d'accueil. L'essentiel est qu'il est considéré en tant qu'individu et comme tel, ce sont ses caractéristiques personnelles qui comptent. L'immigrant est donc considéré selon sa personnalité.

Dans la posture de l'intégrationnisme, les membres de la communauté d'accueil acceptent que les immigrants conservent leurs cultures d'origines tout en favorisant l'adoption de la culture de la communauté hôte par ces derniers.

L'intégrationnisme de transformation est avant tout, une orientation de l'intégrationnisme. Toutefois, un nouvel élément s'y ajoute. Dans l'intégrationnisme de transformation, les membres de la communauté d'accueil s'engagent à modifier des éléments de leur culture afin de permettre aux immigrants de s'intégrer dans leur nouvelle société qu'est la société d'accueil. Cette orientation favorise l'approche multiculturelle.

Quant à l'orientation liée à l'assimilationnisme, elle met en relief une rigidité des membres de la communauté d'accueil qui voudront que les immigrants renoncent à leur culture d'origine au détriment de l'adoption de la culture de la société d'accueil qui est la leur.

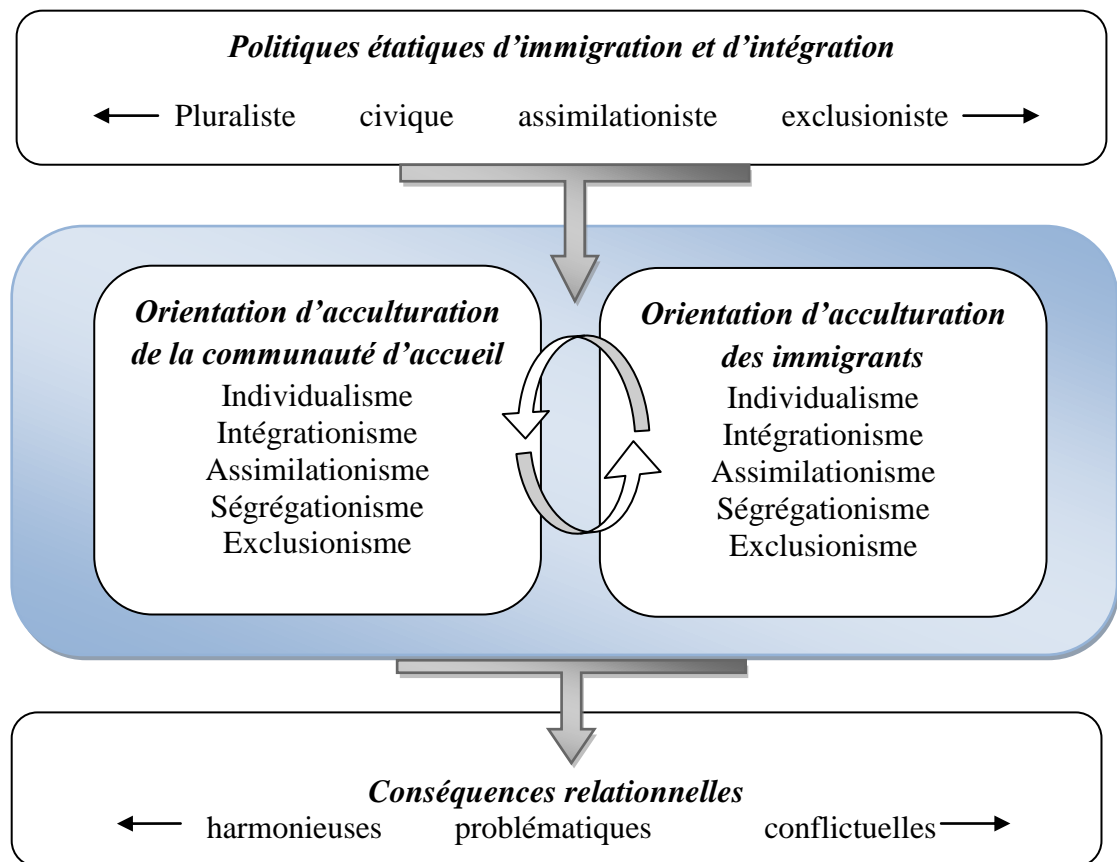
En ce qui concerne le ségrégationnisme, il renvoie à l'attitude des membres de la communauté d'accueil de vouloir maintenir une distance avec les immigrants de peur de voir leur culture être modifiée au contact de celle des immigrants. Dans cette posture, ils souhaitent que les immigrants maintiennent leur culture d'origine et qu'il en soit de même pour eux. Pour ce faire, il faut éviter à tout pris un quelconque contact.

Pour ce qui est de l'exclusionnisme, non seulement la communauté d'accueil refuse aux immigrants de maintenir leur culture d'origine, mais s'oppose également au fait qu'ils adoptent la culture de la société d'accueil. Ce qui suppose que les immigrants n'ont pas en réalité leur place dans la société d'accueil.

Plusieurs études menées dans des communautés universitaires auprès d'étudiants, notamment celle de Bourhis et Dayan (2004, cités par Bourhis, Barrette et Moriconi, 2008), ont montré que les étudiants⁷ adoptent à l'égard des immigrants à qui on attribue le statut « valorisé », des postures d'individualistes et d'intégrationnistes. Mais avec les immigrants ayant le statut « dévalorisé », on fait preuve à leur égard d'assimilationnisme, de ségrégationnisme ou d'exclusionnisme.

⁷ Il s'agit ici des étudiants de la communauté d'accueil.

Figure 1: Modèle d'acculturation interactif de Bourhis *et al.* (1997, cités par Montaruli, 2009)



Source : Montaruli (2009)

La figure ci-dessus résume le modèle d'acculturation interactif développé supra, mais elle ne fait pas mention de l'intégrationnisme de transformation.

Outre les orientations possibles que peuvent avoir les membres de la communauté d'accueil envers les immigrants, la figure propose également celles que peuvent avoir les immigrants envers les membres de la communauté d'accueil.

A l'instar de Berry (1990) et Bourhis *et al.* (1997), Hutnik (1991) a défini un modèle d'analyse sur l'acculturation qu'il a nommé modèle d'identification ethnique.

2.2.4 Modèle d'identification ethnique de Hutnik (1991)

Le modèle d'identification ethnique de Hutnik (1991) est l'une des approches explicatives non moins importantes du processus d'acculturation.

Tout comme Berry, Hutnik (1991) a proposé quatre stratégies explicatives des attitudes des immigrants dans un processus d'acculturation :

- la première stratégie concerne les immigrants que Hutnik (1991) appelle les "intégrés". Ces derniers se focalisent sur les aspects qui sont liés aux identités majoritaires d'une part et minoritaires d'autre part ;
- la deuxième stratégie est relative aux immigrants qui font l'option de l'assimilation. Ils se focalisent plutôt sur les aspects de leur identité majoritaire et Hutnik (1991) les qualifie d'"assimilés" ;
- la troisième stratégie regroupe les "séparés" qui opte quant à eux pour la concentration sur les aspects de leur identité minoritaire ;
- La dernière catégorie concerne les "marginaux" qui quant à eux ne font ni l'option des "assimilés" ni l'option des "séparés".

Après avoir présenté ces différents modèles d'analyse qui portent sur l'acculturation, il convient de faire une synthèse et de procéder à un choix.

2.2.5 Synthèse des modèles d'analyse portant sur l'acculturation

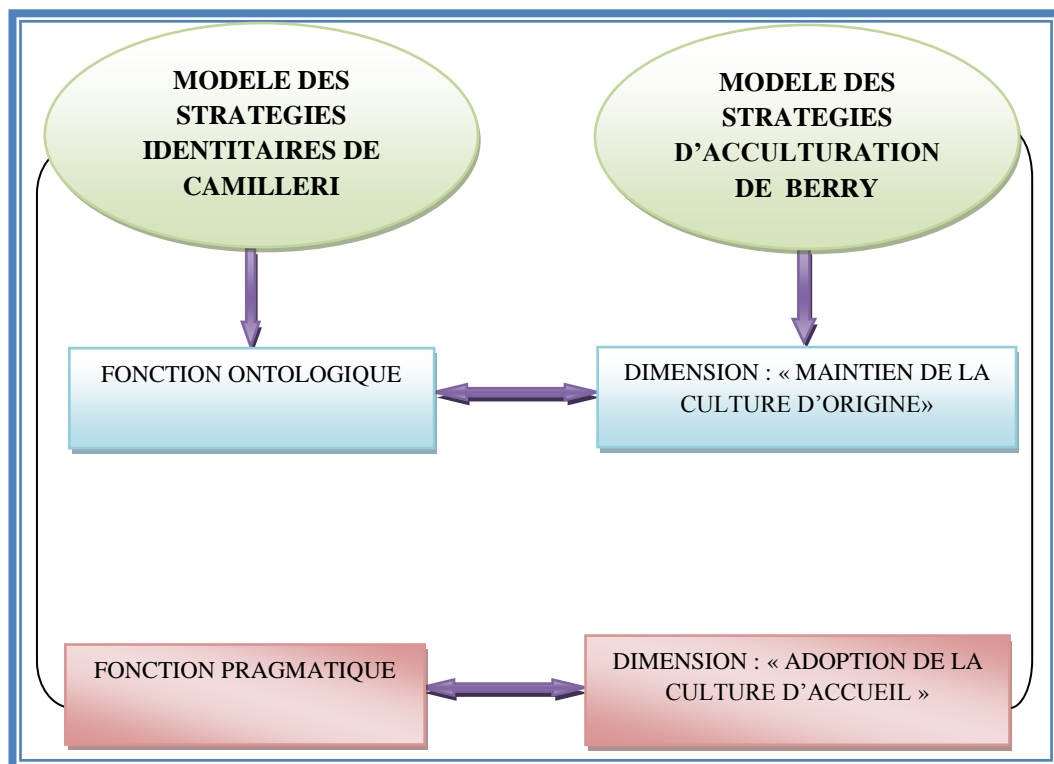
Toutes les stratégies développées plus haut, que ce soit celles définies par Camilleri (1989), Berry (1990), Bourhis *et al.* (1997) ou celles évoquées par Hutnik (1991), participent de l'intégration psychosociale du migrant. Ces quatre modèles partent des stratégies pour tenter d'expliquer le comportement des immigrants dans un contexte de brassage entre cultures. C'est d'ailleurs ce qui fonde Kanouté (2002) à penser que les stratégies identitaires sont incluses dans les stratégies d'acculturation. Ces théories tentent de mettre l'individu en accord avec sa société.

Aussi, pouvons-nous établir une relation fondamentale et perceptible entre ces quatre modèles d'analyse. Faisons remarquer que dans la description des stratégies identitaires,

Camilleri (1989) a distingué deux fonctions : la fonction ontologique qui correspond au désir du sujet de conserver ses valeurs culturelles et la fonction pragmatique qui suppose la volonté de l'individu de s'adapter à son nouveau milieu de vie tout en faisant interagir les deux codes culturels en présence. Or dans sa dynamique de définition de stratégies, Berry (1990) s'est également focalisé sur deux dimensions : la première étant relative au maintien de la culture d'origine du sujet migrant et la seconde se rapportant à une intention de l'immigrant de vouloir participer à la vie sociale de sa société d'accueil et cela passe par la synthèse des deux cultures en contact.

Au regard de ces perceptions, des correspondances méritent d'être établies. La fonction ontologique chez Camilleri (1989) correspondrait à la dimension « maintien de la culture » chez Berry (1990). De même, la fonction pragmatique de Camilleri (1989) conviendrait à la dimension « Adoption de la culture d'accueil » de Berry (1990) (Amin, 2012). Cette similitude partagée donc avec Amin (2012) peut être schématisée comme suit :

Figure 2: synthèse des modèles d'acculturation de Berry (2010) et Camilleri (1989)



Source : Zanou (2015), adaptation des analyses de Amin (2012)

En outre, on se rend compte que Hutnik (1991) a repris les quatre stratégies définies par Berry (1990) que sont l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Il s'inscrit alors dans la même dynamique que ce dernier même si l'on note qu'il met l'accent sur les notions de « groupe majoritaire » et « groupe minoritaire » pour définir la position du migrant.

Du reste, une relation peut être également faite entre le modèle de Berry (1990) et celui de Bourhis *et al.* (1997). En effet, chacune des orientations définies par ce dernier correspond à l'une des stratégies définies par Berry (1990) dans son modèle à l'exception de l'individualisme qui vient s'ajouter comme un nouvel élément ; l'intégrationnisme et l'intégrationnisme de transformation étant comme liés.

Cependant, dans la comparaison du modèle des Stratégies d'acculturation de John Berry et le modèle d'acculturation interactif, Montaruli (2009) relève les différences qui existent entre les deux modèles et qui se résument en ces points :

- l'orthogonalité des deux dimensions utilisées pour mesurer les orientations d'acculturation des immigrants ;
- l'utilisation de l'expression « stratégies d'acculturation chez Berry (1990) et de l'expression « orientations d'acculturation » chez Bourhis *et al.* (1997) ;
- le modèle d'acculturation interactif met l'accent sur l'influence réciproque des membres de la communauté d'accueil et les immigrants ; ce qui s'inscrit dans une dynamique d'interaction.

En somme, on retient que bien que chacun des modèles décrits ci-dessus a une spécificité, ils se rejoignent à plusieurs égards. Ces différents modèles contribuent à une bonne compréhension des attitudes ou des positions qui sont adoptées dans un processus d'acculturation. Mais ne pouvant prendre appui sur la synthèse des quatre modèles pour

fonder nos analyses et interprétations, il nous a paru important d'opérer un choix explicite sur lequel se sont reposées les positions que nous avons prises dans ce travail de recherche.

2.2.6 Choix du modèle d'analyse de l'acculturation

Au regard des descriptions faites de chaque modèle d'analyse, des spécificités qui caractérisent chacun d'eux, il nous paraît indiqué de porter notre choix sur le modèle de Berry (1990) comme ligne directrice pour les interprétations et discussions des résultats de la présente recherche.

Ce choix se justifie par le fait que les trois autres modèles d'analyse, comme explicité dans la synthèse, se rattachent au modèle défini par Berry (1990).

En effet, nous avons d'abord montré, comment les stratégies identitaires développées par Camilleri (1989) sont fortement liées aux stratégies définies par Berry (1990), ensuite la relation entre le modèle de Berry (1990) et le modèle d'acculturation interactif de Bourhis *et al.* (1997) et enfin le lien étroit entre le modèle de Berry (1990) et le modèle d'identification ethnique Hutnik (1991). Le modèle de Berry (1990) a donc constitué tout au long des comparaisons, le modèle central. Ce choix se justifie également par le caractère synthétique et compréhensible de son modèle.

A l'instar de l'acculturation, des approches théoriques et des modèles d'analyse portant sur la résilience ont été définis.

2.3 Approches théoriques de la résilience

Le concept de résilience s'inscrit dans des approches théoriques qui permettent de mieux l'appréhender. Lighezzolo et Tychev (2004), cités par Theis (2006), distinguent trois de ces approches que sont : l'approche psychodynamique de la résilience, l'approche cognitivo comportementale et l'approche médicale en santé publique.

Pour ces auteurs, dans l'approche cognitivo comportementale, il n'est question que de stress et de *coping*. Il s'agit donc ici des stratégies d'adaptation de nature cognitive et des stratégies de comportements observables. Dans cette approche, le traumatisme n'est donc pas considéré.

Quant à l'approche médicale en santé publique, elle prône une résilience qui serait déterminée par un équilibre entre des facteurs de risque et des facteurs de protection.

Dans l'approche psychodynamique, contrairement à l'approche cognitivo comportementale, le traumatisme est au cœur de la résilience. Autrement dit, la résilience se construit dans l'exposition à un traumatisme. Le traumatisme est donc en amont de la résilience. Anaut (2005) partage pleinement ce point de vue et ajoute que la résilience est considérée dans les approches psychodynamiques comme un processus dynamique.

Dans le cadre de cette recherche, le traumatisme n'est pas considéré comme un agent de la résilience. C'est plutôt le stress et les épreuves douloureuses qui sont considérés comme des éléments déclencheurs du développement de la résilience. Ainsi, cette recherche ne saurait s'inscrire dans une approche psychodynamique, mais plutôt dans une approche cognitivo comportementale.

2.4 Modèles d'analyse portant sur la résilience

Très peu de recherches se sont attelées à la construction d'un modèle d'analyse sur la résilience. La plupart des recherches sur la résilience abordent la question sous plusieurs angles sans pour autant aboutir réellement à des modèles explicatifs. Néanmoins, certaines études sont parvenues à définir des mécanismes de défense auxquels l'être humain fait recours dans des situations d'adversité. Ces mécanismes de défense, loin d'être considérés directement comme la résilience, participent au développement de la résilience chez les êtres humains. Trois modèles d'analyse ont été identifiés pour décrire le processus qui

contribue au construit de la résilience d'un sujet en situation de choc. Il s'agit du modèle présenté par Phaneuf (2009) qui a décrit quelques mécanismes de défense observés chez des étudiants, du modèle de Vanistendael et Lecomte (2000) et celui de Richardson (2002).

2.4.1 Modèle d'analyse relatif aux mécanismes de défense de Phaneuf (2009)

Phaneuf (2009) a décrit quelques mécanismes de défense qu'elle a observés chez ses étudiants.

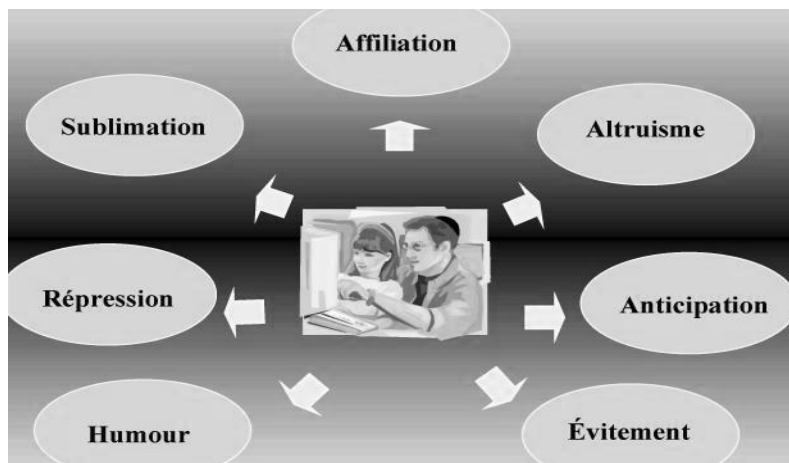
Pour elle, l'individu peut développer une réaction par affiliation, altruisme, anticipation, répression, humour, évitement ou par sublimation lorsqu'il se trouve être en difficulté.

A travers *l'affiliation*, le sujet cherche une personne qui pourra compatir à ses peines et à qui il se confie. Par *l'altruisme*, il se porte vers autrui comme bienfaisant afin d'oublier ses déboires. Quant à l'anticipation, elle lui permettra d'être optimiste à la survenance d'un meilleur sort. On peut également, tout en cherchant à développer des mécanismes de défense, procéder par *évitement* en s'isolant de tout ce qui peut être à l'origine d'une humeur triste ou chagrine, tout comme le sujet peut procéder par la *répression* de tout ce qui lui parvient comme mauvais souvenirs ou mauvaises pensées. Grâce à la *sublimation*, il parvient à détourner le sens de son expérience afin de lui donner un autre sens acceptable et que l'on désire. Enfin, *l'humour* permet de dédramatiser le malheur vécu.

Ainsi se résument donc les mécanismes décrits par Margot Phaneuf dans le cadre du développement des mécanismes de défense qui contribuent à la construction de la résilience. Elle définit des stratégies constituant des mécanismes de défense qui peuvent contribuer à la résilience. Bien que le modèle de Phaneuf (2009) renseigne sur certains indicateurs de la résilience, il n'est pas en soi un véritable modèle de résilience, car on peut développer des mécanismes de défense sans pour autant être résilient.

Ces mécanismes que définit Phaneuf (2009) peuvent être résumés à travers la figure ci-après :

Figure 3: les stratégies pour développer des mécanismes de défense chez Phaneuf



Source : Phaneuf (2009)

2.4.2 Le modèle *Casita* de Vanistendael et Lecomte (2000)

Le deuxième modèle d'analyse convoqué dans le présent travail est relatif à celui de Vanistendael et Lecomte (2000) qu'ils ont nommé « modèle *Casita* » ; *Casita* qui signifie en espagnol « petite maison ». C'est donc à travers l'architecture d'une maisonnette qui comporte des niveaux et des compartiments qu'ils sont parvenus à rendre compte des différents éléments du mécanisme de la résilience.

Dans ce modèle, on retrouve comme premier élément, l'acceptation inconditionnelle qui constitue la fondation de la maisonnette. L'acceptation inconditionnelle indique que l'individu n'a pas besoin de changer sa manière d'être pour être accueilli. Les membres de son entourage doivent l'accueillir tel qu'il est. Aussi, faut-il considérer le réseau des contacts comme l'une des fondations de la maisonnette et qui n'est rien d'autre que l'ensemble des personnes qui partagent avec le sujet ses peines et qui lui viennent en appui dans la gestion de son problème. Ensuite, au premier niveau de l'édifice figure la capacité de découvrir un sens à sa vie et cette aptitude est d'autant plus importante que la résilience

dépend en grande partie du sens qu'attribue l'individu à son existence. Nous avons ensuite un deuxième niveau qui comporte trois compartiments. Les compartiments des deux extrêmes de ce niveau ont pour noms, l'estime de soi et l'humour. L'estime de soi étant le regard bienveillant que l'on porte sur soi même tandis que l'humour se caractérise par la dérision ou l'auto-dérision faite à un problème qui se pose. Au milieu de ces deux compartiments figurent les aptitudes individuelles qui permettent à tout individu de s'adapter en toute circonstance, aux problèmes auxquels il est confronté. Lesquelles aptitudes sont constituées d'expériences capitalisées et dépendent de chaque individu.

Enfin, la toiture de la maisonnette comporte les autres expériences de la vie que l'individu se propose de découvrir. Tous ces éléments ci-dessus évoqués participent au développement de la résilience chez un individu qui est confronté à une adversité.

Mais convient-il de préciser par ailleurs que plus la culture d'origine et la culture d'accueil sont proches, plus facilement et rapidement se déroule l'intégration du sujet (Dasen & Ogay, 2000).

Comparativement au modèle de Phaneuf (2009), le modèle modèle Casita de Vanistendael et Lecomte (2000) paraît plus pertinent parce qu'on y retrouve des facteurs très déterminants pour le construit de la résilience. Il s'agit notamment de l'estime de soi et du soutien social matérialisé ici par le réseau de contacts. Néanmoins, ce modèle définit plus des mécanismes de défense que des facteurs de résilience.

Figure 4: Modèle Casita de Vanistendael et Lecomte (2000)

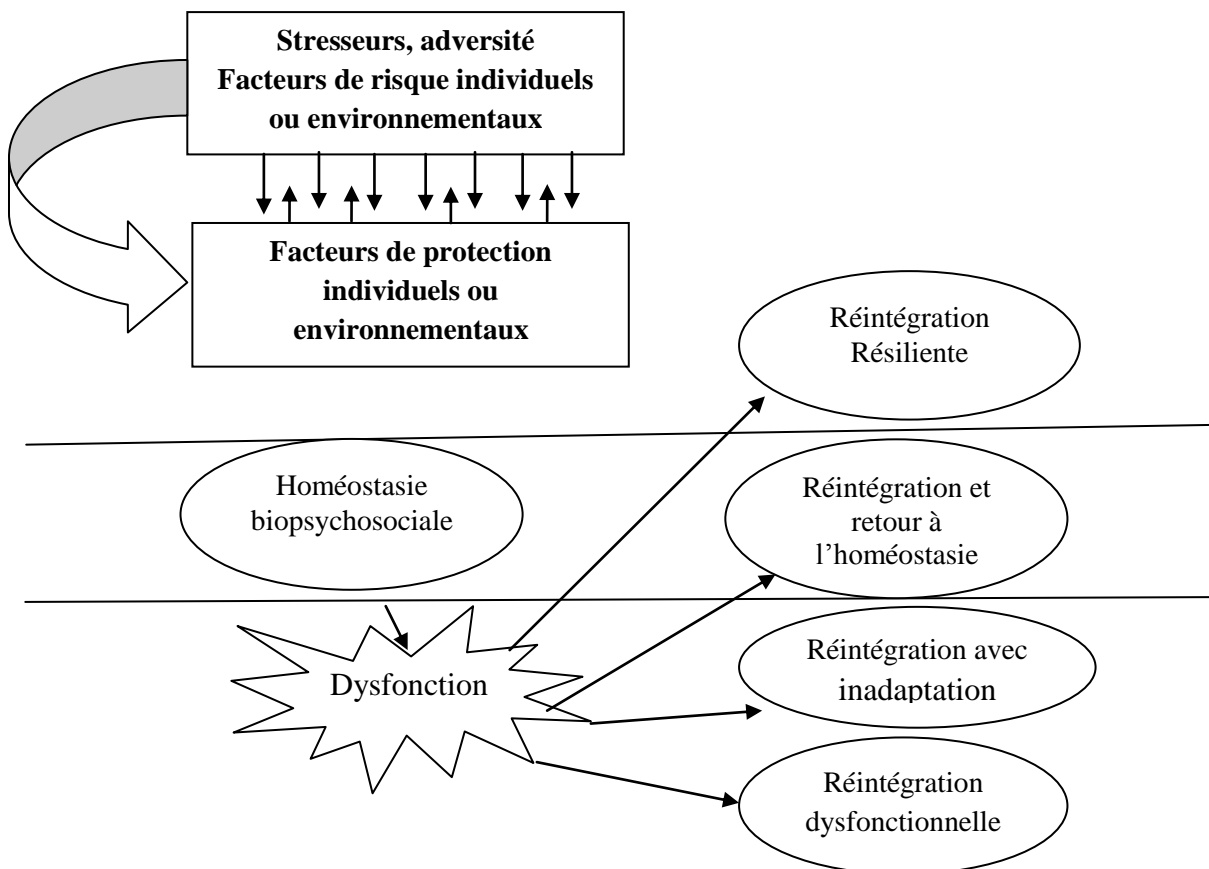


Source : Vanistendael et Lecomte (2000)

2.4.3 Modèle de la résilience de Richardson (2002)

Le modèle de la résilience de Richardson (2002) se comprend à partir de la figure suivante :

Figure 5: Modèle de la résilience de Richardson (2002)



Source : Richardson (2002)

A travers la figure ci-dessus, Richardson (2002) tente d'expliquer le processus relatif au construit de la résilience. Il part de l'interaction entre les facteurs de protection et les facteurs de risque pour déduire des orientations possibles du sujet qui entrent dans le cadre d'une résilience lorsqu'il se trouve être confronté à une situation d'adversité. Cette interaction est matérialisée par les différentes flèches qui relient la case des facteurs de risque individuels ou environnementaux à celle des facteurs de protection individuels ou environnementaux. Cette interaction détermine deux grands cas de figure.

Lorsque les facteurs de protection surplombent les facteurs de risques, le sujet se retrouve dans une posture confortable. Il jouit d'une constance et d'un équilibre parfaits : d'où le maintien de son état d'homéostasie. L'auteur qualifie cet état d'une homéostasie biopsychosociale qui suppose l'absence d'anomalie.

Par contre, si les facteurs de protection, qu'il s'agisse des facteurs personnels ou environnementaux, sont dominés par les facteurs de risques chez le sujet, cela entraîne des perturbations que Richardson (2002) qualifie de « dysfonctions ». Du coup, on note un anéantissement du processus d'adaptation. A partir de ce moment, quatre attitudes possibles s'offrent au sujet pour enclencher un nouveau processus d'adaptation. Le sujet peut, grâce à des processus d'apprentissage, retrouver son état initial d'homéostasie : d'où la réintégration basée sur un retour à l'homéostasie. Il peut se livrer à une réintégration résiliente en procédant soit au renforcement des facteurs de protection existants, soit à la mobilisation de nouveaux facteurs de protection. Par contre, l'individu peut recourir à une réintégration avec inadaptation qui renvoie à la perte de certains facteurs de protection notamment la motivation, tout comme il peut, dans un élan d'adaptation, faire l'option d'une réintégration dysfonctionnelle caractérisée par l'usage de procédés malveillants ou malsains.

Ce modèle défini par Richardson trouve tout son intérêt dans la proposition des différentes attitudes développées par un individu dans un contexte d'adversité. Ces attitudes sont régies par l'interaction entre les facteurs de protection et les facteurs de risque. Notons également que l'attitude adoptée est propre à chaque individu et dépend du type d'adversité vécu.

On retient, à travers les attitudes qui sont définies par Richardson (2002) que la résilience est le résultat de l'interaction entre les facteurs de risques et des facteurs de protection. Mais en faisant allusion à ces facteurs, il fait également allusion à d'autres facteurs qui déterminent les facteurs de risques et des facteurs de protection. Il s'agit des facteurs personnels ou individuels (estime de soi, esprit critique, humour, autodiscipline, etc.) et des facteurs environnementaux (soutien et cohésion familiale et soutien exogène). Il en déduit alors que la résilience résulte de l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux.

Contrairement aux deux autres modèles, celui de Richardson (2002) est un véritable modèle de résilience. De même, la thèse défendue dans ce modèle constitue l'un des postulats de cette recherche. C'est ce qui justifie l'intérêt de ce modèle pour cette recherche.

2.4.4 Synthèse des modèles d'analyse portant sur la résilience

Trois modèles d'analyse portant sur la résilience ont été présentés. Nous avons d'abord recouru au modèle relatif aux mécanismes de défense décrits par Phaneuf (2009). Ce modèle décrit sept procédés qui relèvent de mécanismes de défense. Il s'agit de l'affiliation, l'altruisme, l'anticipation, l'évitement, l'humour, la répression et la sublimation. Ces sept procédés peuvent être classés comme des facteurs personnels en tenant compte de ce à quoi chacun d'eux renvoie. Mais l'affiliation peut être également

considérée comme un facteur environnemental parce qu'elle renvoie à la recherche d'une personne qui pourra compatir à ses peines et à qui on se confie.

Ensuite, modèle *Casita* de Vanistendael et Lecomte (2000) dégage également sept éléments qui peuvent être classés en deux grandes catégories : l'acceptation inconditionnelle et le réseau des contacts qui peuvent être classés comme des facteurs environnementaux tandis que les cinq autres constituent en réalité des facteurs personnels ou individuels.

Enfin, le modèle de Richardson (2002) dégage aussi bien des facteurs personnels que des facteurs environnementaux. Il identifie comme facteurs personnels, l'estime de soi, les habiletés de résolution de problèmes, l'esprit critique, l'humour, l'autodiscipline, l'optimisme, la créativité, l'humilité, etc., et comme facteurs environnementaux, le soutien et la cohésion familiale et le soutien exogène.

Une analyse des trois modèles montre que deux grands facteurs déterminent la résilience : les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Même si les indicateurs de ces facteurs varient d'un modèle à un autre, on s'accorde sur ces deux grandes catégories.

2.4.5 Choix du modèle d'analyse portant sur la résilience

L'exploration des modèles d'analyse portant sur la résilience qui ont été présentés fait déduire que la résilience dépend aussi bien des facteurs personnels du sujet que des facteurs environnementaux. Ces trois modèles peuvent donc tous être choisis. Mais, dans la mesure où un choix s'impose, nous avons procédé par élimination pour parvenir à un choix qui s'allie bien avec les objectifs de ce travail. Ceci étant, le modèle de Phaneuf (2009) ne paraît pas le mieux indiqué puisqu'il ne s'agit pas dans ce cadre de véritables facteurs qui déterminent la résilience. Comme nous l'avons signalé un peu plus haut, Phaneuf (2009) propose des mécanismes de défense. Or, les mécanismes de défense ne permettent pas

forcément à un sujet de développer la résilience. Cette limite nous oblige à ne pas retenir ce modèle comme un modèle de référence.

Quant au modèle *Casita* de Vanistendael et Lecomte (2000), bien qu'il soit considéré comme un modèle de résilience, il est plus un modèle qui explique le processus d'adaptation qu'un modèle qui décrit le processus qui mène au construit de la résilience.

Considérant ces limites que nous conférons à ces deux premiers modèles, notre choix est porté sur le modèle de Richardson (2002) qui est avant tout, un modèle de résilience. De plus, ce modèle met véritablement en exergue, le développement de la résilience qui résulte de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Cette considération rejoint l'une de nos hypothèses. Il convient également de faire remarquer que selon la littérature, on ne saurait aborder la résilience sans intégrer les facteurs de protection et les facteurs de risques. Ce qui est très bien pris en compte par le modèle de Richardson (2002).

➤ *Synthèse du Chapitre II*

Le chapitre II a servi à présenter le cadre de construction des modèles d'analyse des données d'enquêtes. Dans cette optique, nous avons procédé à la description de la psychologie et la pédagogie interculturelle qui sont des domaines de prédilection de cette recherche. Ensuite, il était indiqué d'interroger les approches interculturelles en sciences de l'éducation du fait que la population cible de cette recherche est constituée d'étudiants étrangers qui sont formés dans les universités du Bénin notamment à l'UAC. Ce faisant, nous avons essayé de montrer à travers cette approche que la diversité culturelle est une réalité qui s'impose aux établissements de formation. Ainsi, ils se doivent de relever le défi de la gestion des diversités culturelles auxquelles ils sont confrontés. Dans cette dynamique, les approches interculturelles s'inscrivent bien dans la logique de la psychologie interculturelle. C'est donc deux approches théoriques complémentaires et qui relèvent de la généralité.

De façon spécifique, des modèles d'analyse correspondant aussi bien au processus d'acculturation qu'au processus de résilience ont été identifiés et décrits. En ce qui concerne le processus d'acculturation, quatre modèles d'analyse ont pu être ciblés. Il s'agit du :

- modèle des stratégies identitaires de Camilleri (1989) qui tente de montrer l'impact de l'environnement culturel sur le comportement de l'individu en vue de la restructuration de son identité positive ;
- modèle de Berry (1990) qui définit quatre stratégies possibles que peut adopter l'immigrant dans le cadre de l'acculturation ;

- modèle d'acculturation interactif de Bourhis *et al.* (1997) qui met l'accent sur six orientations possibles qui constituent autant d'attitudes que peuvent adopter les membres de la communauté d'accueil envers les immigrants ;
- modèle d'identification ethnique de Hutnik (1991) qui définit, à l'instar de Berry, quatre stratégies qui caractérisent le migrant.

Il ressort des comparaisons que tous ces modèles sont plus ou moins liés. Mais celui de Berry (1990) a été choisi pour les besoins de la recherche au regard de ses spécificités.

Quant au processus de résilience, trois modèles d'analyse ont pu être identifiés et présentés. Il s'agit du :

- modèle de Phaneuf (2009) qui définit des mécanismes de défense qui participent du développement de la résilience ;
- modèle *Casita* qui est proposé par Vanistendael et Lecomte (2000) et qui met en exergue des caractéristiques qui relèvent à la fois de facteurs individuels et de facteurs environnementaux ;
- modèle de Richardson (2002) qui décrit le procédé qui conduit au construit de la résilience ; procédé qui est fondé sur l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection et par ricochet l'interaction entre les facteurs environnementaux et individuels.

C'est d'ailleurs ce dernier modèle qui a présidé, dans cette recherche, aux différentes prises de positions sur le construit de la résilience. Ce choix se justifie non seulement par le fait que ce modèle est le seul véritable modèle de la résilience comparativement aux deux autres, mais aussi parce que l'idée maîtresse défendue dans ce modèle coïncide avec l'une de nos hypothèses de recherche.

Après avoir posé la problématique et procédé à la construction du modèle d'analyse, le cadre de la recherche est présenté dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III : L'UAC COMME CONTEXTE DE RECHERCHE ET ENVIRONNEMENT DES ETUDES POUR LES IMMIGRANTS

Ce troisième chapitre est destiné à la présentation du cadre d'étude de la présente recherche. D'abord, une présentation sommaire du Bénin sera faite, ensuite un état des lieux de la politique éducative qui le caractérise et, enfin, une description circonstancielle de l'Université d'Abomey-Calavi, notre champ de recherche.

Vu qu'il est question dans ce travail de contact culturel, il est nécessaire de présenter le Bénin, pays qui accueille les étudiants immigrants auprès de qui des enquêtes seront menées. Cette présentation est d'autant plus nécessaire qu'il nous faut un bref aperçu de la culture du pays, son système éducatif, les phénomènes migratoires qui le caractérise, etc., pour mieux appréhender les manifestations de l'acculturation et le construit de la résilience chez les étudiants qui y immigrent.

Quant à la présentation de l'UAC, elle se justifie par le fait qu'elle est non seulement le champ de la recherche, mais aussi parce que l'une de nos hypothèses porte sur le cursus académique des étudiants immigrants.

3.1 Présentation du Bénin

Quatre grandes rubriques caractérisent cette présentation. Il s'agit des données générales liées au Bénin, les informations culturelles qui le caractérisent, un bref aperçu de sa migration et son système éducatif.

3.1.1 Données générales

Selon le Rapport national sur le développement humain de l'année 2015, la valeur de l'indice de développement humain du Bénin était estimée à 0,48 en 2014. Mais cette valeur a été corrigée à cause des inégalités et est évaluée à 0,30. Ce qui classe le pays au 32e rang

au plan africain et au 166e rang au plan mondial. La croissance du PIB est estimée à 5,2 % et le taux d'inflation à 0,3 % en 2015 (Banque Mondiale, 2015).

Peuplé de plus de 10.008.749 habitants (INSAE, 2016a) selon le quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH-4) effectué par l'INSAE en 2013, le Bénin a pour langue officielle de travail le français (Constitution de 1990, art. premier). Les femmes occupent 51,2 % de la population totale tandis que les hommes sont estimés à 48,8 %. La répartition par tranches d'âge et zone urbaines/rurales se présente comme suit :

Tableau 3: répartition de la population béninoise par sexe et par milieu de résidence

Groupe d'âge	Effectif population	Masculin	Féminin	Urbain	Rural
	10 008 749	4 887 820	5 120 929	4 460 503	5 548 246
00-04 ans (%)	17,0	17,6	16,4	16,0	17,8
05-09 ans (%)	16,7	17,3	16,1	15,1	18,0
10-14 ans (%)	13,0	13,7	12,3	12,4	13,4
15-19 ans (%)	10,2	10,6	9,8	10,4	10,0
20-24 ans (%)	8,6	8,0	9,2	9,4	8,0
25-29 ans (%)	7,7	6,8	8,6	8,4	7,2
30-34 ans (%)	6,5	6,1	6,9	7,0	6,1
35-39 ans (%)	5,1	5,0	5,3	5,5	4,9
40-44 ans (%)	4,1	4,2	4,0	4,3	3,9
45-49 ans (%)	2,7	2,8	2,7	3,0	2,5
50-54 ans (%)	2,6	2,6	2,6	2,7	2,5
55-59 ans (%)	1,3	1,4	1,3	1,5	1,2
60-64 ans (%)	1,6	1,6	1,7	1,6	1,6
65-69 ans (%)	0,7	0,7	0,8	0,8	0,7
70-74 ans (%)	0,8	0,8	0,9	0,8	0,9
75-79 ans (%)	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4
80-84 ans (%)	0,5	0,4	0,6	0,4	0,6
85-89 ans (%)	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2
90-94 ans (%)	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2
95-98 ans (%)	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : RGPH-4, 2013

La répartition de la population étrangère au Bénin se présente comme suit :

Tableau 4: répartition de la population étrangère au Bénin

Indicateurs	Taux (%)
Effectif de la population étrangère = 188 563	
Proportion de la population étrangère	1,9
AFRIQUE	
Burkina-Faso	6,1
Niger	35,6
Nigéria	19,6
Togo	23,0
Reste de l'Afrique de l'Ouest	10,7
Reste de l'Afrique	3,1
MONDE	
France	0,6
Reste de l'Europe	0,2
Reste du Monde	1,0

Source : RGPH-4, 2013

Au plan éducatif, les données liées à la scolarisation et à l'alphabétisation sont consignées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5: répartition selon le taux de scolarisation et d'alphabétisation

TAUX D'ALPHABETISATION (%)		TAUX DE SCOLARISATION (%)	
Taux d'alphabétisation des 6 ans et plus (%)	50,6	Taux net de scolarisation des 3-5 ans au préscolaire ajusté (%)	26,3
Taux d'alphabétisation de 15-24 (%)	60,1	Taux net de scolarisation des filles au primaire (%)	55,7
Taux d'alphabétisation de 15-24 ans en langue française (%)	59,2	Taux net de scolarisation des garçons au primaire (%)	58,1
Taux d'alphabétisation de 15-24 ans en langue nationale (%)	14,8	Taux net de scolarisation au secondaire (12-19 ans) (%)	37,1
Taux d'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus (%)	43,1	Taux net de scolarisation au secondaire des filles (%)	32,4
Taux d'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus en langue française (%)	41,7	Taux net de scolarisation au secondaire des garçons (%)	41,5
Taux d'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus en langue nationale (%)	11,0		---

Source : RGPH-4, 2013

Au plan sanitaire, le quotient de mortalité infantile est estimé à 68,1 % et le quotient de mortalité juvénile à 41,0 %.

3.1.2 Le Bénin au plan culturel

Le Bénin dispose d'une grande diversité ethnique. On constate, entre autres, les Adjas, les Fons, les Baribas, les Haoussas, les Yorubas, les Dendis, les Ayizos, les Peuls, les

Sombas, les Gouns, les Mahis, les Ewés, les Minas, les étrangers. Selon l'INSAE (2016b), ces ethnies peuvent être classées par catégories : Adja et apparentés, Fon et apparentés, Bariba et apparentés, Dendi et apparentés, Yoa et Lokpa et apparentés, Peuls, Gua ou Otamari et apparentés, Yoruba et apparentés, autres ethnies du Bénin sans oublier les étrangers. Les plus dominants sont :

- Fon et apparentés (38,4 %) ;
- Adja et apparentés (15,1 %) ;
- Yoruba et apparentés (12,0 %) ;
- Bariba et apparentés ;
- Peuls (8,1 %).

On retrouve cette diversité ethnique à l'UAC parce qu'elle est la première université du Bénin et disposant de plusieurs offres formations, elle accueille les étudiants originaires de toutes les contrées du pays.

Au niveau religieux, on note une pluralité de pratiques. On note une présence des religions animistes ou endogènes (Vodoun, religions traditionnelles, etc.). Il faut également souligner la présence du Christianisme (catholiques, évangéliques, célestes, protestants, etc.) et de l'islam (INSAE, 2016b). La pluralité des religions engendre un syncrétisme qui est caractérisé par la pratique de deux ou plusieurs religions à la fois.

De tout ce qui précède, on se rend compte que le Bénin est caractérisé par une diversité culturelle et cette diversité peut rendre difficile le processus d'acculturation chez les immigrants en l'occurrence les étudiants. Face à une pluralité de cultures, il est difficile de procéder à un choix et de s'y adapter. Mais au niveau religieux, les immigrants pourraient rencontrer moins de difficultés du fait de l'existence des religions importées (Christianisme et l'Islam) qu'on retrouverait également dans leur pays d'origine.

Par ailleurs, le contexte politico-administratif du Bénin, caractérisé par l'avènement de l'expérience démocratique et l'organisation institutionnelle sont d'un atout favorable pour la migration. Comme l'ont mentionné Todegnon et Devillard (2011), le climat de paix qui caractérise le Bénin, l'hospitalité qui lui est reconnue, la constitution de la République du Bénin sont autant de facteurs qui favorisent l'immigration au Bénin. C'est certainement l'une des raisons fondamentales qui expliquent le flux migratoire des étudiants étrangers vers le Bénin.

3.1.3 Bref aperçu sur la migration au Bénin

Aussi vieille que l'humanité, la migration est une préoccupation majeure à cause de son ampleur grandissante. Mais qu'est-ce que la migration ?

Pour l'Organisation Internationale pour la Migration (OIM) :

« Le terme "migration" a été utilisé pour décrire le mouvement de populations dans des situations et des contextes fort divers, dont l'invasion, la conquête, le déplacement sous la contrainte des armes, la fuite devant une catastrophe naturelle, le déplacement à des fins commerciales, l'établissement de colonies, voire même l'esclavage » (site OIM).

En effet, pour Ndiaye et Robin (2010), les migrations s'inscrivent, en Afrique de l'Ouest, dans une dynamique de régionalisation qui est liée à la mondialisation et ceci dans le cadre des migrations internationales.

A propos des migrations internationales, De Wenden (2013) a avancé quelques chiffres. Elle évaluait déjà en 2012, 240 millions de migrants internationaux. Elle confirme ce faisant, l'importance des flux migratoires ces dernières décennies.

Selon les mobiles, on peut retenir une classification des types de migration en deux grandes catégories : les migrations libres et les migrations forcées. Les migrations forcées

sont celles qui sont suscitées par des situations conjoncturelles comme les guerres, les catastrophes naturelles, les cas d'épidémie, etc. Quant aux migrations libres, elles se rapportent pour la plupart, à la recherche d'un mieux-être et la décision de migrer est prise librement. Dans cette dernière catégorie, on retrouve la migration des étudiants qui, dans la recherche d'une formation de qualité, se déplacent vers d'autres pays. L'OCDE (2001) considère la mobilité des étudiants comme un potentiel migratoire de travailleurs qualifiés aussi bien pendant que ceux-ci poursuivent leurs études, mais aussi quand ils seront sur le marché de l'emploi.

Quand on aborde la question de la migration, on ne peut s'empêcher de passer en revue deux notions : il s'agit de l'immigration qu'il faut distinguer de l'émigration. L'immigration est le fait de se rendre dans un pays autre que le sien tandis que l'émigration est le fait de quitter son pays d'origine pour une autre destination. La différence est que l'immigration est caractérisée par l'arrivée dans un pays et l'émigration est caractérisée par le départ du pays d'origine.

Dans le cadre de cette recherche, c'est de l'immigration qu'il est question. A ce sujet, Pierre (2005) considère l'immigration comme un problème social même si la littérature renseigne très peu sur les problèmes que vivent les immigrés. Cependant, le rapport mondial d'une recherche qui a été menée sous la direction de Klugman (2009), portant sur la mobilité et le développement humain, a pu montrer que la migration favorise non seulement le développement humain du migrant, mais aussi de la communauté qui l'accueille.

Au Bénin, l'état des lieux montre qu'il est difficile de mobiliser des données sur la migration. Pour preuves, l'une des conclusions à laquelle a abouti une étude commanditée par l'Organisation Mondiale pour la Migration et financée par l'Union Européenne :

« Les données sur la migration sont rares et quand elles existent, elles sont issues de sources différentes n'adoptant pas toujours les mêmes approches et concepts, ce qui les rend difficilement exploitables et comparables. Les données fournies par les recensements sont celles issues des cinq dernières années précédant le recensement. Dans la plupart des cas, elles ne concernent pas l'émigration. Quant aux données administratives fournies par la Direction de l'émigration et de l'immigration et la Direction des relations avec les Béninois de l'extérieur, on constate un déficit d'enregistrement, de traitement et de diffusion en raison des méthodes de collecte, des moyens mis en œuvre et de l'insuffisance d'outils et de capacité de traitement » (Todegnon & Devillard, 2011, p. 19 et p.20).

Néanmoins, quelques données sont fournies par la même étude. Ainsi, il est dénombré en 2009, 942 820 étrangers qui sont entrés sur le territoire béninois (Données MISP/DEI/Service de la police des frontières, 2010, citées par Todegnon & Devillard, 2011). Dans cette même année, le nombre des étudiants étrangers qui étaient inscrits en 2^{ème} et 3^{ème} cycle à l'UAC et à l'UP était évalué à 863 (Todegnon & Devillard, 2011).

Par ailleurs, les résultats d'une enquête menée sur les migrations urbaines ont montré que la municipalité de Cotonou demeure la ville du Bénin où se manifestait une forte dynamique migratoire dans laquelle la mobilité des étudiants est non négligeable. Et dans cette dernière optique, la qualité de la formation et des diplômes délivrés dans les universités du Bénin, le faible montant des frais d'inscription et de ses conditions d'accueil, l'attractivité de la langue française comme langue d'enseignement, constituent autant d'atouts qui expliqueraient le taux élevé des étudiants immigrants (Hamidou & Kouton, 2006).

Le Bénin dispose d'un certain nombre de textes qui régissent la migration :

Tableau 6: principaux textes législatifs et réglementaires en matière de migration

Texte	Date d'adoption
Loi n° 65-17 portant Code de la nationalité dahoméenne	23 juin 1965
Ordonnance n° 1975-41 portant statut des réfugiés	16 juillet 1975
Loi n° 86-012 portant régime des étrangers en République populaire du Bénin	31 janvier 1986
Arrêté n° 218 instituant la carte de séjour au Bénin et précisant les conditions de la délivrance	03 novembre 1992
Décret n° 95-191 fixant les modalités de délivrance des autorisations administratives de sortie du territoire national des mineurs de moins de dix-huit ans	24 juin 1995
Décret n° 97-647 portant création, composition, attribution et fonctionnement de la Commission nationale chargée des réfugiés (CNR)	31 décembre 1997
Loi n° 98-004 portant code du travail	27 janvier 1998
Loi n° 2006-04 portant conditions de déplacement des mineurs et répression de la traite des enfants en République du Bénin	30 janvier 2006
Décret n° 2006-066 portant réglementation de l'hébergement des étrangers en République du Bénin	24 février 2006

Source : Todegnon & Devillard (2011)

Ces différents textes législatifs offrent des facilités d'entrée au Bénin parce que certains étrangers ne sont pas contraints à avoir un visa avant de s'y rendre.

Après avoir fait une présentation du Bénin au plan culturel et un aperçu sur la migration dans ce pays, il est indiqué, au regard du sujet abordé dans cette recherche, de présenter également son système éducatif. L'intérêt d'une telle présentation pour cette recherche est de montrer en quoi ce système éducatif favorise l'immigration des étudiants.

3.1.4 Le système éducatif béninois

Pour mieux appréhender les problèmes d'ordre éducatif que poseraient probablement les étudiants immigrants, il convient de cerner au préalable, les diverses dimensions du système éducatif béninois.

A l'instar de l'histoire de la politique du Bénin depuis son accession à l'indépendance, l'histoire de la politique éducative peut être retracée sur trois périodes (Tchitchi, 2001). La période allant de 1960 à 1972 a été marquée par un système éducatif qui était à l'image du système éducatif français. La deuxième période découle de la révolution de 1972 et il s'en est suivi la réforme dite de « l'Ecole Nouvelle » en 1975 qui s'est étendue jusqu'en 1989 dans un système politique marxiste-léniniste. Sur cette base, le système éducatif était fondé

sur un modèle de type socialiste. Mais, la crise socio-économique de 1989 et les différents problèmes auxquels était confronté le système éducatif béninois ont conduit à la tenue des Etats Généraux de l'Education en octobre 1990. La conséquence de ces Etats Généraux est l'entreprise d'un vaste programme de réforme de tout le système éducatif et ceci, conformément aux recommandations qui en sont issues.

Par ailleurs, selon le Plan décennal de développement du secteur de l'éducation actualisé phase3/2013-2015, le libéralisme décrété dans le secteur de l'éducation à la fin du régime marxiste en 1989 et poursuivi par l'Etat béninois a favorisé la floraison des partenaires privés dans ledit secteur. Au nom de la laïcité qui caractérise le Bénin, on dénombre, en dehors du cadre formel, des écoles confessionnelles, en l'occurrence des écoles coraniques et des écoles d'obédience chrétienne, sur toute l'étendue du territoire national, et ce, à tous les niveaux de l'éducation (maternelle, primaire, secondaire et technique et supérieur).

Toutes ces dispositions sont prévues par l'article 14 de la Constitution du 11 décembre 1990 qui stipule que :

« Les institutions et les communautés religieuses peuvent également concourir à l'éducation de la jeunesse. Les écoles privées, laïques ou confessionnelles, peuvent être ouvertes avec l'autorisation et le contrôle de l'Etat. Les écoles privées peuvent bénéficier des subventions de l'Etat dans les conditions déterminées par la loi ».

3.1.4.1 Contexte juridique de l'éducation au Bénin

L'éducation formelle au Bénin est régie par plusieurs textes et Lois.

Dans la Loi fondamentale relative à la Constitution du 11 décembre 1990, il y a des orientations que le système éducatif doit suivre. On retrouve ces dispositions dans les articles 11, 12 et 13 de cette loi fondamentale qui stipulent respectivement que :

« Toutes les communautés composant la Nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues parlées et écrites et de développer leur propre culture tout en respectant

celles des autres. L'Etat doit promouvoir le développement de langues d'intercommunication » (Constitution de 1990, art. 11).

« L'Etat et les collectivités publiques garantissent l'éducation des enfants et créent les conditions favorables à cette fin » (Constitution de 1990, art. 12).

« L'Etat pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'Enseignement primaire est obligatoire. L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement public » (Constitution de 1990, art. 13).

Ces différentes dispositions n'excluent en aucun cas l'éducation des enfants étrangers. Les immigrants sont donc libres d'étudier au Bénin.

Mais avant la Loi fondamentale, on peut citer la Loi n° 75-30 du 23 juin 1975 portant orientation de l'éducation nationale. Cette Loi a été modifiée par la Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale. Certains articles de cette dernière Loi ont également subi des corrections, notamment les articles 33 et 34 ; ce qui a donné la Loi n° 2005-33 du 6 octobre 2005 portant modification de la loi 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin.

La législation scolaire au Bénin offre la possibilité aux apprenants d'autres pays de poursuivre leurs études sur son territoire. Il n'y a donc pas de contraintes juridiques qui verrouillent l'entrée des apprenants étrangers dans les établissements scolaires du Bénin. La Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale garantit cette liberté et dispose en son article 57 : *« Dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, les élèves et étudiants disposent dans le strict respect du pluralisme et du principe de neutralité, des libertés d'association, d'information, de réunion et d'expression.*

L'exercice de ces libertés ne peut, en aucun cas, porter atteinte ni aux activités d'enseignement ni à la sécurité des personnes et des biens, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement, sous peine de sanctions ».

3.1.4.2 Organisation de l'éducation au Bénin

Au Bénin, conformément à la Loi n° 2005-33 du 6 octobre 2005 portant orientation de l'éducation nationale, l'enseignement est subdivisé en trois degrés. Le premier degré concerne l'enseignement maternel et l'enseignement primaire, le second degré est relatif à l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel et le troisième degré se rapporte à l'enseignement supérieur et à la recherche scientifique.

3.1.4.2.1 Enseignement du premier degré : la maternelle et le primaire

Selon les textes en vigueur (Loi n° 2005-33 du 6 octobre 2005 portant orientation de l'éducation nationale), l'âge requis pour être admis à l'enseignement préscolaire est de deux ans et demi au moins et au bout de deux années de scolarité, l'enfant peut commencer le cours primaire. L'objectif principal visé à travers cet ordre d'enseignement est l'éveil de l'esprit de l'enfant tout en lui faisant acquérir des aptitudes qui participent de façon progressive de sa socialisation. On initie l'enfant à l'écriture, au calcul et à des activités pouvant permettre de développer ses sens. Il est donc soumis à l'éducation sensorielle, à la pré mathématique, à la lecture, au langage, à la poésie pour ne citer que ceux-ci. Les enfants sont encadrés par des animateurs ou des éducateurs qui sont formés pour cette cause (UNESCO, 2010). Mais, la possibilité étant offerte aux privés de former des enfants aussi bien au niveau préscolaire qu'aux autres niveaux, on remarque que dans la majeure partie des cas, les encadreurs ne sont pas qualifiés. Ce constat est également valable pour les établissements publics (Ministères en charge de l'éducation, 2006).

Par ailleurs, l'enseignement maternel n'étant pas obligatoire et son importance étant très peu perçue par les parents et les communautés, on assiste à un faible taux de fréquentation des écoles maternelles.

Pour ce qui est de l'enseignement primaire, il est obligatoire, ouvert aux enfants âgés de quatre ans et demi au moins et vise les objectifs ci-après :

- l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ;
- le développement chez l'enfant de la conscience du temps, de l'espace, des objets, du monde moderne et de son propre corps ;
- l'apprentissage de la vie de groupe et du travail, contexte de vie démocratique ;
- l'acquisition de compétences et d'aptitudes qui rendent l'élève capable d'apprendre seul et de pouvoir s'adapter aux situations nouvelles (UNESCO, 2010).

La durée de la scolarité de l'enseignement primaire est de six ans au bout desquels l'enfant obtient le Certificat d'Etudes Primaires (CEP) suite à un examen terminal. On distingue trois niveaux dans l'enseignement primaire. Il s'agit du niveau 1 qui comprend le Cours d'Initiation (CI) et le Cours Préparatoire (CP), du niveau 2 qui comprend le Cours Elémentaire de 1^{ère} année (CE1) et le Cours Elémentaire de 2^e année (CE2) et du niveau 3 qui comprend le Cours Moyen de 1^{re} année (CM1) et le Cours Moyen de 2^e année (CM2).

3.1.4.2.2 Enseignement du second degré

Cet ordre d'enseignement comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire, technique et professionnel. L'Article 28 de la Loi 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin stipule :

« L'enseignement secondaire général vise à approfondir chez l'élève les apprentissages de l'enseignement primaire, le savoir, le savoir-faire et le savoir-

être, notamment le sens de l'observation, le raisonnement logique et l'esprit de recherche ».

L'enseignement secondaire général est dispensé dans les Collèges d'Enseignement Général (CEG) et les lycées et est subdivisé en deux cycles. Le cycle 1 comprend quatre classes (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) avec une durée de scolarité de quatre ans. La fin du premier cycle est sanctionnée par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC). Quant au second cycle, il comprend trois classes à savoir la Seconde, la Première et la Terminale. La fin des études du second cycle est couronnée par l'obtention du Baccalauréat. Mais à ce niveau, plusieurs séries sont à distinguer. On y retrouve la série A1, A2, B, C et D (UNESCO, 2010).

Plusieurs matières sont dispensées dans l'enseignement secondaire général notamment le français, l'anglais, les mathématiques, les SPCT, les SVT, l'histoire et la géographie, l'éducation civique, l'éducation familiale, les activités physiques et sportives, les langues vivantes 2 (allemand, espagnol, latin, etc.) (UNESCO, 2010).

Quant à l'enseignement secondaire, technique et professionnel, il vise selon l'article 29 de la Loi 2003 portant orientation de l'éducation nationale, à approfondir chez l'élève, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, notamment les compétences pratiques, les attitudes et les aptitudes aux innovations ainsi que les éléments de connaissance en rapport avec les techniques et les professions.

Les enseignements secondaire, technique et professionnel sont dispensés dans les collèges d'enseignement technique, les lycées techniques, les instituts et écoles de formation professionnelle, les centres de formation professionnelle et les centres de métiers (Loi n° 2005-33 du 6 octobre 2005).

L'enseignement secondaire technique et professionnel couvre quatre grands domaines (Tchitchi, 2001) :

- ✓ les sciences et techniques industrielles avec les spécialités telles que l'électricité, la mécanique générale, la mécanique automobile, la maçonnerie, la topographie, la menuiserie ;
- ✓ les sciences et techniques administratives et de gestion ;
- ✓ les sciences et techniques biologiques et sociales ;
- ✓ les sciences et techniques agricoles.

La durée de la formation est comprise entre six et huit ans selon la filière et répartie sur deux cycles. La fin de chacun des deux cycles est sanctionnée par un diplôme.

3.1.4.2.3 Enseignement du troisième degré

L'enseignement du troisième degré prend en compte l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. Les enseignements qui relèvent du supérieur sont dispensés dans les facultés, écoles et instituts tandis que la recherche scientifique se fait non seulement dans ces mêmes lieux, mais aussi dans des structures nationales de recherche.

La mission dévolue à l'enseignement du troisième degré est explicitée dans l'article 41 de la Loi 2003 portant orientation de l'éducation nationale :

« L'enseignement supérieur assure l'élaboration, la transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir-être nécessaires à la maîtrise de l'environnement humain et à l'amélioration des conditions d'existence. Il doit veiller au développement harmonieux de l'ensemble du système éducatif et former des cadres supérieurs compétents et compétitifs, capables d'assurer leur propre épanouissement et le développement de la Nation ».

Pour assurer véritablement cette mission, l'enseignement supérieur a été réparti en trois cycles sanctionnés chacun par des diplômes.

L'organisation de l'éducation au Bénin s'apparente à celle de plusieurs pays de la sous-région. Cette similitude notée est également d'un atout favorable pour les immigrés qui auront moins de difficultés à s'adapter et à s'intégrer au système éducatif du Bénin une fois qu'ils décident de s'y établir. On retient de plusieurs analyses que le système éducatif du Bénin favorise l'intégration.

3.1.4.3 Dernières grandes réformes dans l'enseignement au Bénin

Le système éducatif béninois a été confronté ces dernières décennies, à deux grandes réformes. La première est intervenue dans l'enseignement primaire et secondaire et a débouché sur ce que l'on appelle les « Nouveaux Programmes d'Etudes ». Ces nouveaux programmes d'étude sont caractérisés par l'« Approche par Compétences » connue sous le vocable "APC". La seconde réforme concerne l'enseignement supérieur : il s'agit du système LMD.

3.1.4.3.1 Approche par Compétences

Née au Canada et précisément au Québec en 1986, l'approche par compétences a été adoptée par d'autres pays comme l'Angleterre, la Suisse Romande, la France, la République de Madagascar, etc. (Hirtt, 2009). Elle se veut une approche moderne qui transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources afin de résoudre des problèmes et prendre des décisions. L'Approche par Compétence cherche à « *développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une famille de situations* » (De Ketele, 2000, p. 188).

Dans ce contexte, plus de sens est donné aux objectifs d'enseignement et d'apprentissage qui ne se définissent plus comme des contenus à transférer, mais plutôt comme des capacités que l'apprenant doit désormais développer pour résoudre des problèmes

(Perrenoud, 2000). C'est donc une approche qui vise à mieux répondre aux exigences de développement d'une société. A ce sujet, Le Boterf (1994) avance que : « [...] *Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer, mais qui la fait exister* » (p. 16).

La nécessité pour le Bénin de revoir ses programmes d'enseignement a été déclarée lors de la tenue des états généraux de l'éducation en octobre 1990. C'est à l'issue de ces états généraux que l'option des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) a été faite ; ce choix pour répondre à l'une des recommandations de ces assises qui donnaient pour objectif à atteindre par l'école béninoise, la formation d'un homme techniquement compétent et humainement équilibré doté d'un esprit d'initiative et capable de s'auto-employer (UNESCO, 2010).

Ces Nouveaux Programmes d'Etudes sont caractérisés essentiellement par l'approche par compétence (Houessou & Boko, 2012). La généralisation de ces nouveaux programmes s'est déroulée dans l'enseignement primaire sur la période allant de 1999 à 2005. Elle s'est poursuivie les années suivantes dans l'enseignement secondaire (UNESCO, 2010).

Mais, depuis leur avènement, les Nouveaux Programmes d'Etudes au Bénin, caractérisés par l'Approche par Compétences, sont sujets à des critiques acerbes et les causes de nombreuses défaillances dont souffre le système éducatif béninois leur sont attribuées. Il s'agit notamment de la non-maîtrise de l'approche par les acteurs du système éducatif, de la baisse du niveau des apprenants, du fort taux d'échec scolaire enregistré chaque année pour ne citer que ceux-ci. « *Cette nouveauté soulève des critiques et contestations : certains enseignants dénoncent leur formation jugée trop sommaire, appliquent avec beaucoup de tiédeur les nouveaux programmes dont ils n'ont pas une bonne maîtrise* ». (Ministères en charge de l'éducation, 2006, p. 33). Ces problèmes sont considérés par ailleurs par Ouardia (2014) comme des limites de l'APC et pour lui, la véritable limite est

relative à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences. Ces programmes ont déjà fait l'objet de nombreuses mesures correctives (qui ont permis aux enseignants d'être recyclés) sans pour autant que les problèmes soient résolus (Ministères en charge de l'éducation, 2013).

Ces problèmes ont sans nul doute des répercussions dans l'enseignement supérieur qui lui aussi procède à de grandes réformes qui peinent également à satisfaire les attentes.

Néanmoins, l'Approche par Compétences étant un programme d'études adopté par plusieurs pays, elle ne peut constituer un frein à la migration si elle est mise en application aussi bien dans le pays d'origine du migrant qu'au Bénin.

3.1.4.3.2 Système Licence-Master-Doctorat

Le système Licence-Master-Doctorat est une émanation en France des accords de Bologne en 1999. Cette réforme avait pour but d'harmoniser la configuration du système européen d'enseignement supérieur. C'est ainsi que 29 pays européens ont adopté le système pour dynamiser leurs enseignements supérieurs (Croisier & Parveva, 2014).

L'Afrique francophone, ne pouvant rester en marge de cette réforme et pour faciliter la migration de ses étudiants qui désirent aller poursuivre leurs études en Europe, s'est vue obligée de rallier les rangs en adoptant le système LMD. Ce ralliement a commencé par le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) qui a décidé de la mise en œuvre de ce système dans les pays qui le composent (REESAO, 2008). Le Bénin a fait partie des premiers membres de ce réseau et a respecté cette exigence qui a été également celle du CAMES⁸.

Ainsi, c'est par le Décret n° 2010-272 du 11 juin 2010 portant adoption du système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur que le Bénin s'est

⁸ Résolution N°4 sur le passage au LMD à l'issue du Conseil des Ministres du CAMES réuni en sa 23^{ème} session ordinaire à Libreville du 03 au 07 avril 2006.

officiellement engagé à mettre en œuvre ce système qui exige trois principes (REESAO, 2008) :

- une architecture des études repensée ;
- une organisation des formations en semestre et en Unités d'Enseignements (UE) : UE capitalisables et transférables ;
- une structuration des contenus en domaines pluri et transdisciplinaires.

Suivant ces trois principes, le REESAO (2008) a procédé à la déclinaison des offres de formations en huit grands domaines. Ces domaines ont été reconduits au Bénin par l'Arrêté n° 745 du 29 décembre 2014 portant création, attribution, organisation et fonctionnement des écoles et formations doctorales dans les universités nationales du Bénin. Il s'agit du domaine des :

- Sciences Juridiques, Politiques et Administratives ;
- Sciences Economiques et de Gestion ;
- Sciences de l'Homme et de la Société ;
- Sciences de la Vie et de la Santé ;
- Sciences de l'Education et de la Formation
- Sciences Exactes et Appliquées ;
- Sciences Agronomiques et de l'Eau ;
- Sciences de l'Ingénieur.

En outre, comme l'indique son nom, le système LMD est subdivisé en trois cycles : le cycle Licence, le cycle Master et le cycle Doctorat.

Le cycle Licence comprend six semestres. Il se déroule sur une période de trois ans et est sanctionné par l'obtention de la licence. Le nombre total de crédits s'élève à 180 à raison

de 30 crédits par semestre pour l'ensemble des unités d'enseignements qu'il compte (REESAO, 2008).

En ce qui concerne le cycle Master, il comprend quatre semestres qui se déroulent en deux années. Ici, le nombre de crédits est évalué à 120 et la formation est sanctionnée par l'obtention du Master. On distingue deux types de Masters. Le Master professionnel qui est l'équivalent du DESS et qui débouche sur la vie active et le Master de recherche qui est l'équivalent du DEA. Ce Master donne la possibilité de poursuivre les études en vue de l'obtention du Doctorat. Mais, pour le cas d'un Master professionnel, cela requiert d'abord une autorisation de l'institution doctorale (REESAO, 2008).

Quant au cycle Doctorat, la formation se déroule suivant six semestres au moins et donc sur trois ans. Après l'obtention du Master, le potentiel candidat à une formation doctorale devra valider au total 180 crédits (REESAO, 2008).

Au Bénin, le Décret ci-dessus cité a permis la prise de plusieurs Arrêtés par l'autorité ministérielle de tutelle pour définir la mise en application de ce système. Il s'agit notamment de :

- l'Arrêté n° 710 du 31 décembre 2012 portant Organisation du diplôme de Licence dans l'enseignement supérieur en République du Bénin ;
- l'Arrêté n° 711 du 31 décembre 2012 portant Organisation du diplôme de Master dans l'enseignement supérieur en République du Bénin ;
- l'Arrêté n° 712 du 31 décembre 2012 portant Organisation du diplôme de Doctorat dans l'enseignement supérieur en République du Bénin ;
- l'Arrêté n° 713 du 31 décembre 2012 portant Gestion du parcours type des apprenants dans le système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur en République du Bénin ;

- l'Arrêté n° 2012-71, portant Création, attribution, organisation et fonctionnement des écoles et formations doctorales dans les universités nationales du Bénin ;
- l'Arrêté n° 714 du 31 décembre 2012 portant création, attribution, organisation et fonctionnement des écoles et formations doctorales dans les universités nationales du Bénin ;
- l'Arrêté n° 745 du 29 décembre 2014 portant création, attribution, organisation et fonctionnement des écoles et formations doctorales dans les universités nationales du Bénin.

Toutes ces dispositions ont permis d'asseoir des bases pour la mise en œuvre de ce système. Cependant, cette réforme peine à prendre véritablement corps. Les différents acteurs que sont les autorités politico-administratives, les autorités rectorales, les enseignants et les étudiants ne s'accordent pas sur certains principes. Ce qui remet en cause la pratique effective du système LMD par les universités du Bénin. Ces désaccords ont conduit à une grande crise à l'Université d'Abomey-Calavi au cours de l'année académique 2014-2015 qui a failli déboucher sur une invalidation de l'année académique pour certains.

Au regard de tout ce qui a été mentionné ci-dessus, il faut reconnaître que le système LMD favorise la migration. Cette affirmation a été déjà prouvée à plusieurs niveaux. Dans leurs travaux de recherche, Charlier et Croché (2010) ont révélé que lors de leur rencontre en 2009 à Louvain et à Louvain-la-Neuve, les ministres de l'Education se sont accordés pour œuvrer afin que 20 % des étudiants qui vont terminer leurs études supérieures en 2020 aient effectué une part de leur cursus à l'étranger. Mieux, Charlier, Croché et Ndoye (2009) ont constaté que l'intention cachée du processus de Bologne, qui a abouti à la mise

sur pied du système LMD est de rendre à nouveau certaines universités européennes attractives et également de les renforcer dans la compétition, qui les oppose aux universités des Etats-Unis. Tous ces faits montrent que le système LMD favorise la mobilité des étudiants, donc la migration.

3.2 Présentation du milieu d'étude

3.2.1 L'UAC, l'environnement d'études des étudiants immigrants

L'Université d'Abomey-Calavi est le milieu où se sont déroulées les différentes enquêtes menées dans cette recherche. Elle est donc l'environnement d'études des étudiants immigrants auprès de qui des données ont été collectées.

En effet, l'UAC dispose d'une histoire qui remonte en 1965 (*cf.* Annexe 5). En outre, elle compte quatre grandes facultés classiques, des établissements à vocation professionnelle et une dizaine d'écoles doctorales. Tous ces établissements et facultés sont repartis dans les différents centres universitaires de l'UAC qui sont localisés à Abomey-Calavi, Cotonou, Porto-Novo, Ouidah, Lokossa, Dangbo, Aplahoué et Savalou (*cf.* Annexe 6). Mais avec la création des universités de Porto-Novo et de Lokossa, l'UAC s'est vue retirer des Centres universitaires et par ricochet, des facultés, écoles et Instituts (*cf.* Annexe 7).

La pluralité des formations dont dispose l'UAC lui confère le caractère d'une université attractive, et ceci, au-delà même des frontières du Bénin où elle est située. Ce qui explique en partie le nombre élevé d'étudiants étrangers qu'elle compte et les données statistiques présentées ci-dessous le démontre bien.

3.2.2 Quelques données statistiques

Il paraît important de présenter également quelques statistiques se rapportant aux effectifs des étudiants de l'UAC en général et ceux des étudiants étrangers en particulier.

3.2.2.1 Evolution de l'effectif des étudiants sur les dix dernières années

Tableau 7: évolution de l'effectif des étudiants sur les dix dernières années

ANNEE	NOMBRE TOTAL ETUDIANTS	NOMBRE TOTAL INSCRIPTION	TAUX ANNUEL CROISSANCE %
	28601	31041	05
	34518	37527	21
	40048	43242	16
	44414	38350	11
	48165	54736	08
	59296	73166	23
	65096	78464	10
	69688	84755	07
	83951	97956	21
	90664	100492	08
	PM	PM	PM
			12

Source : Service des Statistiques de l'UAC, 2014

Selon les données statistiques provisoires de l'année académique 2014-2015 fournies par le service des statistiques de l'UAC en 2016, 82 476 étudiants ont validé leurs inscriptions. Quatre mille deux cent dix-huit (4218) inscriptions sont en attente de validation. Le nombre total d'étudiants inscrits à l'Université d'Abomey-Calavi est donc estimé, pour le compte de l'année académique 2014-2015, à **86 694** si les validations en instance sont faites. Le retard dans la disponibilité des statistiques formelles est dû à la grande crise qu'a connue l'UAC en 2015. Ce qui fait que malheureusement, les statistiques provisoires disponibles ne fournissent pas des renseignements sur la répartition des étudiants étrangers qui se sont inscrits à l'UAC au cours de l'année académique 2014-2015. Nous nous sommes donc contenté des statistiques de l'année académique 2013-2014.

3.2.2.2 Répartition des étudiants étrangers pour le compte de l'année académique 2013-2014

Tableau 8: répartition des étudiants en général par sexe

CATEGORIE	FEMININ	MASCULIN	TOTAL GENERAL
Etudiants béninois	22771	66706	89477
Etudiants étrangers	319	868	1187
TOTAL GENERAL	23090	67574	90664

Source : Service des Statistiques de l'UAC, 2014

Tableau 9: répartition des étudiants étrangers par sexe et âge

CATEGORIE D'AGE	FEMININ	MASCULIN	TOTAL GENERAL
Moins de 19 ans	18	12	30
[19-21]	88	99	187
[22-23]	48	114	162
[24-26]	47	156	203
Plus de 26 ans	118	487	605
TOTAL	319	868	1187

Source : Service des Statistiques de l'UAC, 2014

➤ *Synthèse du Chapitre III*

Le Bénin est un pays de l'Afrique de l'Ouest dont la culture est caractérisée par une diversité ethnique et une pluralité de pratiques religieuses avec une forte dominance des religions endogènes. La stabilité du pays au plan politique favorise la migration.

En outre, le pays dispose d'une politique éducative qui organise l'éducation en trois grands degrés. Le dernier degré se rapporte à l'enseignement supérieur et à la recherche scientifique. A ce sujet précis, le Bénin dispose à ce jour de sept universités publiques, dont l'Université d'Abomey-Calavi qui constitue le champ de la présente recherche.

L'UAC dispose d'un certain nombre d'atouts qui favorise la migration, notamment l'immigration des étudiants étrangers. On peut citer comme atouts, la diversité et la qualité des formations offertes et la qualité des diplômes délivrés. Ce qui explique l'importance des flux migratoires au niveau des étudiants étrangers à l'orée de chaque rentrée académique.

Le chapitre III a permis d'aboutir à ces différentes conclusions en essayant d'établir des liens entre des volets relatifs au cadre de la recherche et la problématique.

DEUXIEME PARTIE
L'acculturation et la résilience :
facteurs clés de la réussite
académique des étudiants
immigrants

La deuxième partie constitue le volet empirique de la présente recherche. En d'autres termes, c'est le cadre pratique qui met en exergue la procédure qui a gouverné la conduite de la recherche, les données qui ont été collectées et leurs analyses. Dans cette optique, on dénombre, à l'instar de la première partie, trois chapitres dans la deuxième partie.

Le quatrième chapitre décrit la démarche méthodologique qui a été suivie dans cette recherche. Il a été donc question d'indiquer la nature de la recherche, la population cible et le mode d'échantillonnage, les différents outils de collecte de données utilisés, le mode d'exploitation et de traitement des données et les variables mis en jeu. Cette démarche méthodologique a donc permis de collecter des données qui sont présentées dans le chapitre suivant.

Le cinquième chapitre présente les résultats obtenus à l'issue des enquêtes. Ces résultats sont de deux ordres : on distingue des données quantitatives et des données qualitatives. Ces différentes données ont été analysées dans ce même chapitre.

Quant au sixième chapitre, il présente les différentes interprétations qui ont été faites des résultats obtenus et a servi de cadre pour la discussion. Ce chapitre mentionne également les limites de cette recherche.

CHAPITRE IV : DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Le chapitre IV s'inscrit dans le cadre de l'opérationnalisation de la recherche. Il présente les grandes lignes de la méthodologie que nous avons adoptée dans le but de vérifier les hypothèses formulées dans le cadre de cette recherche et d'atteindre les objectifs qui ont été fixés. Il s'agit alors de déterminer la nature de cette recherche, de procéder à un échantillonnage après avoir identifié la population cible, de légitimer les différents outils qui ont permis de mener les différentes enquêtes et les techniques qui ont été utilisées dans le cadre du traitement des données collectées. Telles sont les différentes rubriques qui constituent ce chapitre.

4.1 Nature et objet de la recherche

Bien qu'il existe plusieurs typologies de recherche, on dénombre de façon globale deux grandes catégories : la recherche qualitative et la recherche quantitative (Quivy & Campenhoudt, 1995). Dans le cadre de ce travail, nous avons opté pour une combinaison de ces deux types de recherche dans un esprit d'efficacité, le quantitatif (explicatif) n'excluant pas le qualitatif (compréhensif). L'approche qualitative qui procède d'une méthode d'analyse qui ne recourt ni au calcul ni au dénombrement, mais qui privilégie les aspects sociaux (motivations, jugements, etc.) dans le but de les interpréter et de les comprendre (Alpe, Beitone, Dollo, Lambert et Parayre, 2005, p. 160-161) sera toutefois déterminante.

L'objectif dans cette recherche étant d'établir une relation entre le processus d'acculturation et le processus de résilience, la démarche utilisée se veut aussi descriptive et explicative. L'approche descriptive vise à décrire un phénomène peu connu tandis que dans l'approche explicative on cherche à comprendre un phénomène en vue de l'expliquer.

Par ailleurs, ce travail s'inscrit dans une approche déductive qui consiste à définir des hypothèses en se fondant sur les connaissances et théories existantes : c'est une démarche hypothético-déductive. C'est ce qui explique la formulation d'hypothèses dans cette recherche. Cette démarche est à l'antipode de l'approche inductive dans laquelle le chercheur part des observations pour inférer en fin de compte des hypothèses (Quivy & Campenhoudt, 1995).

4.2 Echantillonnage

Dans cette rubrique, la population cible de l'étude est définie et le mode de détermination des critères d'inclusion et d'exclusion est explicité.

4.2.1 Population de l'étude

La population désigne l'ensemble des sujets qui ont des caractéristiques communes ou semblables, destinés à une étude donnée (Vaillant, 2005). Dans le cadre de cette recherche, la population ciblée se rapporte à l'ensemble des étudiants qui quittent divers pays et qui sont de nationalité étrangère, pour poursuivre leurs études à l'UAC.

L'une des raisons qui justifient ce choix est que les étudiants immigrants sont confrontés, à la suite de leur immigration, à un défi d'intégration. De même, en tant qu'apprenants du supérieur, les étudiants immigrants sont censés acquérir la capacité de manipuler des idées ; ce qui leur permet de raisonner sur des dimensions abstraites de l'acculturation et de la résilience.

De tous les centres universitaires que compte l'UAC, c'est celui d'Abomey-Calavi qui est retenu et c'est dans ce centre que les investigations ont été menées. Le choix est porté sur l'Université d'Abomey-Calavi parce qu'elle est la plus grande université du Bénin. Sa situation géographiquement (étant très proche de la ville de Cotonou, pôle économique) est favorable à accueillir plus d'étudiants immigrants. Il faut ajouter à cette considération que

le centre universitaire d'Abomey-Calavi est le plus grand de tous les centres universitaires de l'UAC.

En outre, bien qu'il existe des études qui prennent en compte tous les sujets de la population ciblée telles que le recensement général de la population, d'autres exigent la construction d'un échantillon parce qu'il n'est pas évident de recueillir des informations sur chacun des individus qui composent la population cible. C'est le cas pour la présente recherche dans laquelle il est indispensable de construire un échantillon.

4.2.2 Mode d'échantillonnage

Selon Djeumene (2004), l'échantillonnage est une approche qui est fondée sur un ensemble d'opérations qui servent à sélectionner des éléments d'une population donnée sur lesquels des tests sont effectués. Il consiste donc à extraire de la population cible, des individus qui vont prendre part à une enquête.

En effet, en matière d'échantillonnage, deux méthodes sont à distinguer. Il s'agit de la méthode probabiliste et la méthode non probabiliste (Durand, 2002 ; Vaillant, 2005).

La méthode probabiliste consiste en une sélection aléatoire dans la population ciblée. Ce qui suppose que les individus sont choisis au hasard et que la probabilité pour un sujet d'appartenir à un échantillon est connue. Pour ce qui est de la méthode non probabiliste, elle nécessite au préalable, la définition de critères devant conduire au choix des individus. En d'autres termes, le hasard n'intervient pas ici et donc, la probabilité pour un membre de la population d'appartenir à un échantillon n'est pas connue.

De ces deux possibilités qui s'offrent, c'est la méthode non probabiliste qui a été utilisée. Et au sujet de la méthode non probabiliste, les catégories que sont l'échantillon par choix raisonné, l'échantillon de convenance, l'échantillon de volontaires, l'échantillon "boule de neige", l'échantillon accidentel et l'échantillon par quota lui sont associées.

Dans le cadre de cette recherche, le processus d'échantillonnage s'est déroulé en deux étapes pour deux échantillons.

La première étape a consisté en une sélection des étudiants immigrants auprès desquels des données ont été collectées sur la base d'un questionnaire. La technique utilisée à ce niveau est l'échantillonnage par "boule de neige". Cette technique a consisté à utiliser des personnes comme source d'identification de sujets analogues sur la base des amitiés qui les lient ou des réseaux sociaux auxquels ils appartiennent. De façon pratique, il a été question de prendre contact avec les responsables des différentes associations d'étudiants immigrants qui, à leur tour, ont facilité l'accès à leurs compatriotes qui répondent aux critères d'appartenance à l'échantillon de la recherche.

La seconde étape s'est rapportée à la sélection des étudiants immigrants qui ont pris part aux entrevues (entretiens). Ce "sous-échantillon", issu de l'échantillon principal, a été constitué au terme de l'enquête par questionnaire. Dans le questionnaire, un item est consacré à l'identification des personnes désireuses de participer aux entrevues. L'identification a donc été faite sur la base du volontariat ; d'où l'usage de l'échantillon de volontaires. Ici, seules les personnes qui se sont portées volontaires ont fait partie de ce type d'échantillon pour contribuer, comme le laisse entrevoir l'expression, volontairement à la conduite d'une enquête de par leur participation. Mais cet échantillon a été constitué définitivement une fois que la saturation dans les réponses fournies par les interviewés au cours des entretiens a été atteinte. La saturation est intervenue à partir du moment où on avait plus d'informations additionnelles ou supplémentaires. Thiétart (2003) estime dans ce cas de figure que le seuil de saturation est atteint. C'est ce que Pirès (1997) appelle "saturation empirique" ou "saturation de connaissances".

En somme, nous avons deux échantillons suivant deux techniques d'échantillonnage. Le premier échantillon est destiné à l'enquête par questionnaire suivant la technique de boule

de neige, tandis que le second échantillon est consacré aux entretiens au moyen de l'échantillon de volontaires.

4.2.2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion

Sont inclus dans l'échantillon de base, tous les étudiants qui sont venus de différents pays étrangers pour poursuivre leurs études à l'Université d'Abomey-Calavi et qui sont de nationalités autres que la nationalité béninoise. Ils ont donc immigré. Ils doivent avoir fait au moins un semestre de cours sanctionné par un examen. Cette dernière exigence répond à un souci : celui d'être rassuré d'un séjour relativement suffisant des étudiants immigrants qui peut leur permettre d'être véritablement au contact des réalités liées au processus d'acculturation et pouvoir aborder la question de la résilience et son impact sur leurs études académiques. Ladite exigence permet également d'être rassuré sur leur statut d'étudiant, sinon n'importe qui pourrait prendre une inscription sans pour autant faire véritablement les études.

Tous les étudiants immigrants qui n'ont pas rempli les différentes conditions évoquées ci-dessus n'ont pas été pris en compte dans l'échantillon.

Les résultats du tableau 10 montrent que tous les sujets de l'échantillon capitalisent tout au moins un an d'ancienneté à l'UAC.

Tableau 10: répartition des répondants en fonction de leur ancienneté à l'UAC

		Effectifs	Pourcentage
Valide	Un an	23	15,8
	Deux ans	53	36,3
	Trois ans	43	29,5
	Quatre ans	16	11,0
	Cinq ans	10	6,8
	Sept ans	1	0,7
	Total		146

4.2.2.2 Taille et quelques caractéristiques de l'échantillon

4.2.2.2.1 Taille de l'échantillon

Une fois que les modes d'échantillonnage ont été clairement définis, nous avons procédé à la détermination de la taille de l'échantillon de l'étude. Autrement dit, il nous est revenu de définir le nombre d'individus que comporte notre échantillon.

Généralement quand un échantillon est construit, on s'occupe également de sa représentativité. Mais puisque nous avons utilisé la technique de boule de neige, cette technique n'exige pas un mode particulier de calcul de la taille de l'échantillon. L'échantillon se définit de lui-même compte tenu des réalités du terrain. Sur cette base, 200 questionnaires ont été remis aux potentiels répondants. Nous avons pu récupérer 146 et ce chiffre constitue donc la taille réelle de l'échantillon.

Parmi les 146 étudiants immigrants qui se sont prêtés au questionnaire, 64 ont donné leur accord pour une entrevue. Le tableau ci-dessous fournit les statistiques qui se rapportent à ce volet précis.

Tableau 11: répartition des répondants qui ont voulu ou non, se prêter à un entretien

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	64	43,8	43,8	43,8
	NON	82	56,2	56,2	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

De façon pratique, 12 entretiens ont été réalisés. Cela s'explique non seulement par la disponibilité des potentiels répondants qui a fait défaut, mais aussi par l'atteinte de la saturation.

4.2.2.2 Quelques caractéristiques de l'échantillon

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques de l'échantillon qui se rapportent à l'âge, le sexe et la nationalité des répondants.

Tableau 12: catégorisation des sujets selon l'âge

Catégories d'âge	Effectifs	Pourcentage
[15-20[6	4,1
[20-25[92	63,0
[25-30[43	29,5
[30-35[4	2,7
35 et plus	1	0,7
Total	146	100,0

Le tableau 12 présente la répartition des participants selon l'âge. A ce niveau, on se rend compte que le plus grand nombre des répondants a un âge compris entre 20 ans et 25 ans. Ils sont évalués à 63 % de l'échantillon total. Ils sont suivis de ceux dont l'âge est compris entre 25 et 30 dans une proportion de 29,5 %. Les plus faibles taux se situent au niveau de ceux dont l'âge se situe entre 15 et 20 ans (4,1 %), ceux qui ont un âge compris entre 30 et 35 ans (2,7 %) et enfin ceux dont l'âge est supérieur ou égal à 35 ans (0,7 %).

La moyenne d'âge est égale à 23,69. L'âge minimum équivaut à 16 ans tandis que l'âge maximum est de 37 ans.

Les étudiants immigrants ont été également répartis suivant le sexe.

Tableau 13: catégorisation des sujets selon le sexe

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Masculin	88	60,3
Féminin	58	39,7
Total	146	100,0

On s'aperçoit que 60,3 % des répondants sont de sexe masculin tandis que 39,7 % sont de sexe féminin. Le sexe masculin est ainsi représenté aux deux tiers de l'échantillon global. Ce constat reflète la réalité statistique liée aux chiffres avancés par la scolarité centrale de l'UAC en ce qui concerne la répartition des étudiants étrangers selon le sexe (*cf.* Tableau 8).

En outre, on dénombre suivant le tableau ci –dessous ,14 différentes nationalités dans l'échantillon à savoir des étudiants Burkinabés, Burundais, Camerounais, Centrafricains, Congolais, Djiboutiens, Gabonais, Ivoiriens, Maliens, Nigériens, Nigériens, Tchadiens, Togolais et Turcs. Tous les étudiants concernés ont immigré de leur pays d'origine vers le Bénin à l'exception d'un étudiant Camerounais qui a immigré du Tchad vers le Bénin.

Tableau 14: répartition des sujets de l'échantillon en fonction de leur pays de provenance et de leur nationalité

		NATIONALITE														TOTAL	
		Togolais	Burkinabé	Burundais	Camerounais	Centrafricain	Congolais	Djiboutien	Gabonais	Ivoirien	Malien	Nigérian	Nigérien	Tchadien	Turc		
PAYS D'ORIGINE	Burkina-Faso	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	01	
	Burundi	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	01
	Cameroun	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	08
	Centrafrique	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	07
	Congo RDC	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	05
	Côte d'Ivoire	0	0	0	0	0	0	0	0	17	0	0	0	0	0	0	17
	Djibouti	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	02
	Gabon	0	0	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	11
	Mali	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	10
	Niger	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	08
	Nigéria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25	0	0	0	0	25
	Tchad	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	10
	Togo	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38
	Turquie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	03
TOTAL		38	01	01	09	07	05	02	11	17	10	25	08	09	03	146	

4.3 Techniques et outils de collecte de données

La combinaison de l'approche quantitative et de l'approche qualitative a contraint à l'utilisation des deux grandes techniques de collecte de données que sont l'enquête par questionnaire et l'entretien.

L'enquête par questionnaire a été possible grâce à l'usage d'un questionnaire dûment élaboré à cet effet et une échelle de mesure de la résilience : l'Echelle de Hardiesse-Résilience (EHR). L'enquête relative à l'entretien, quant à elle, a été faite par le biais d'une grille complémentaire du questionnaire tout en approfondissant certains aspects spécifiques non pris en compte par ce dernier instrument. Présentons plus amplement ces techniques et outils utilisés.

4.3.1 Enquête par questionnaire

Pour toucher le plus grand nombre de sujets possibles et pour aboutir à une quantification de l'information, le questionnaire s'avère très indiqué. Le choix du questionnaire répond alors au souci de collecter des données à chiffrer au-delà du nombre qu'il nous permet d'atteindre.

4.3.1.1 Elaboration du questionnaire

Trois grandes phases ont caractérisé l'élaboration du questionnaire. La première a d'abord consisté à l'identification des différents items en nous référant non seulement aux variables de la recherche, mais aussi et surtout aux hypothèses définies. Les deux autres phases sont relatives au pré-test et à la finalisation du questionnaire.

Ainsi, à la suite du pré-test que nous présentons plus loin, le questionnaire a été finalisé. Il est composé de 30 items structurés en quatre grandes catégories suivant les variables. Le questionnaire est composé de questions fermées (l'enquêté doit répondre par « oui » ou « non » ou n'a de choix que dans les propositions de réponses qui lui sont faites), et de

questions ouvertes (la latitude est donnée à l'enquêté de répondre en toute indépendance ; c'est-à-dire qu'il oriente la réponse dans le sens qu'il veut).

On dénombre au total, 27 questions fermées et trois questions ouvertes.

Le questionnaire adressé aux étudiants immigrants s'achève dans sa structuration par des items qui se rapportent à la collecte d'informations sociodémographiques. Le dernier item, c'est-à-dire l'item qui porte le numéro 30 (Accepteriez-vous de nous accorder plus tard un entretien pour approfondir les sujets évoqués ci-dessus ?), a pour finalité d'identifier les personnes qui acceptent une entrevue d'approfondissement. Cet item a donc permis de construire l'échantillon pour les entretiens. La structuration du questionnaire se présente comme suit :

- ✓ Dix questions sont consacrées à la manifestation de l'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC. Il s'agit des questions 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 25, 26 et 27. Ces questions ont permis la vérification de la première hypothèse qui postule que les étudiants immigrants à l'UAC sont confrontés à un mode de vie (mode alimentaire et vestimentaire, croyance religieuse et langue) différent de ceux de leur pays de provenance. La variable explorée ici est l'acculturation en tant que variable dépendante.
- ✓ Pour rendre compte du lien de dépendance entre le processus d'acculturation et le processus de résilience, les questions 9, 10, 11, 12 et 13 ont été posées. Ainsi, sont-elles destinées à vérifier la deuxième hypothèse qui stipule que le processus d'acculturation génère des problèmes d'ordre psychologique qui obligent les étudiants immigrants à l'UAC à développer une résilience. Ici, l'acculturation est considérée indépendante et la résilience comme une variable dépendante.

- ✓ Les questions 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23 et 24, quant à elles, concernent l'évaluation du soutien social considéré comme un facteur environnemental qui détermine la résilience. Ces questions ont permis de vérifier la troisième hypothèse qui stipule que la résilience des étudiants immigrants à l'UAC est déterminée par l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux. Rappelons à ce niveau que les facteurs personnels sont mesurés au moyen de l'Echelle de Hardiesse-Résilience. A ce niveau, la résilience est considérée comme une variable dépendante.
- ✓ Quant aux questions 21, 28 et 29, elles ont favorisé la vérification de la quatrième hypothèse selon laquelle la résilience que développent les étudiants immigrants à l'UAC a un impact significatif sur leur apprentissage et contribue à la réussite de leur cursus académique.

Précisons que la première question (item numéro 1) permet de renseigner sur les motifs ou mobiles de l'immigration. Signalons également que ce questionnaire se trouve en annexe (cf. Annexe 1).

4.3.1.2 le pré-test

La première monture du questionnaire a été administrée à une infime partie de la population cible dans le cadre d'un pré-test. Ce pré-test s'est réalisé auprès de 12 participants et a permis d'éliminer des éléments qui faisaient obstacle au bon déroulement de l'enquête par questionnaire. Ces éléments se résument essentiellement au temps relativement long que nécessite la réponse aux questions, à cause du nombre élevé de questions que comportait le questionnaire et aux confusions notées dans la compréhension de certaines questions. Par exemple à l'issue de ce pré-test, certains items ont été revus, d'autres ont été purement et simplement supprimés, tandis que de nouvelles questions sont

apparues nécessaires. En définitive, le pré-test a aidé à l'obtention d'un questionnaire qui paraît plus digeste et plus accessible.

4.3.1.3 Administration du questionnaire et encodage

Ghiglione et Matalon (1998) jugent nécessaire que l'encodage précède le dépouillement. Nous avons préféré, nous, dans le cadre de cette étude, que l'encodage soit fait après l'administration du questionnaire et avant le dépouillement. Nous avons fait cette option pour éviter que les codes attribués aux différentes questions perturbent l'opinion des répondants.

Ce sont les questions fermées qui ont essentiellement fait l'objet d'encodage. Etant donné que les réponses aux questions ouvertes doivent faire l'objet d'une analyse de contenu, il ne nous a pas paru indispensable de coder ces questions. Un code a donc été attribué aux autres questions pour faciliter le traitement informatique.

L'administration du questionnaire a eu lieu, autant que faire se pouvait, en notre présence. La garantie de l'anonymat et de la confidentialité des données produites par les participants leur a été donnée. Après avoir obtenu le consentement éclairé du potentiel répondant et après sa prise de connaissance du bien fondé de la recherche et des différentes consignes, les questions lui étaient soumises et à son tour, il fournissait les éléments de réponse. Les enquêtés ont donc eu libre choix de prendre part à l'étude. Les réponses étaient, au fur et à mesure, consignées sur la fiche d'enquête. Lorsque les fiches d'enquête étaient remises directement aux répondants, soit ils les remplissaient eux-mêmes en notre présence et nous repartions avec ces fiches aussitôt qu'ils finissaient, soit ils rentraient chez eux avec les fiches et nous prenons un rendez-vous avec eux pour les retirer.

4.3.1.4 Instrument de mesure de la résilience : l'Échelle de Hardiesse-Résilience

(2008)

Pour nous assurer que les étudiants immigrants à l'UAC développent ou non une résilience, il nous a paru indispensable d'utiliser un outil valide pour la mesurer.

Il existe plusieurs échelles qui permettent de mesurer la résilience. Par exemple, l'Échelle de résilience de Wagnild et Young (WY, 1993), l'Ego-Resiliency Scale (1996), la Resilience Scale for Adults (RSA, 2001), la Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC, 2003), l'Échelle de Hardiesse Résilience (EHR, 2008) pour ne citer que celles-là. Hamelin et Jourdan-Ionescu (2011) ont présenté les quatre premiers et selon eux, l'*Ego-Resiliency Scale* est l'œuvre de Block et Kremen (1996). C'est une échelle de 14 énoncés qui a été validée avec un échantillon de 95 personnes. Quant à la Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), c'est un instrument de mesure de la résilience conçu par Connor et Davidson (2003). Il comporte 25 énoncés et a été validé sur un échantillon composé de 810 personnes. Pour ce qui est de la Resilience Scale for Adults (RSA), elle est de Hjemdal, Friborg, Martinussen et Rosenvinge (2001). Cette échelle comprend 33 énoncés et a été validée sur un échantillon de 1581 personnes. L'Échelle de résilience de Wagnild et Young est, comme l'indique le nom de l'outil, l'œuvre de Wagnild et Young (1993). C'est une échelle de 25 énoncés validée sur un échantillon de 782 personnes.

De toutes ces échelles, notre choix s'est porté sur l'Échelle de Hardiesse-Résilience (EHR, 2008) à cause, d'une part, des dimensions de la résilience (efficacité, optimisme et croissance) qu'évalue cette échelle et, d'autre part, parce que l'outil est récent et a déjà fait l'objet d'une validation. Il est également facile d'accès.

En effet, l'Échelle de Hardiesse-Résilience (EHR) est un instrument proposé par Brien, Brunet, Boudrias, Savoie et Desrumaux (2008) et validé auprès de 130 étudiants en

première année de psycho-éducation. Il comporte 23 items qui évaluent trois dimensions de la résilience à savoir l'optimisme qui prend en compte 06 items, le sentiment d'efficacité qui est concerné par 12 items et la croissance dont l'évaluation se fait à travers 05 items. L'EHR offre la possibilité de choix de réponse suivant une échelle de cinq échelons. Ces échelons partent de "Presque jamais" à "Presque toujours" en passant par "Rarement", "La moitié du temps" et "Fréquemment" et les chiffres allant de 1 à 5 sont respectivement attribués à ces échelons. Le candidat est donc invité à choisir une réponse qui convient à sa situation suivant la consigne: « *En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez la situation qui vous correspond. ATTENTION. La section suivante porte sur votre vie en général et pas seulement sur votre travail* ».

En outre, les coefficients alpha⁹ de cet outil sont élevés et varient entre 0.83 et 0.85. L'analyse consiste à constituer un score global basé sur la moyenne statistique des réponses en fonction du nombre de répondants à l'étude. Une moyenne se situant entre 1 et 2,5 signifie "pas résilient", une moyenne se situant entre 2,6 et 3,5 signifie "moyennement résilient" et une moyenne se situant entre 3,6 et 5 signifie "très résilient". Pour plus de détails sur la grille de cette échelle, le lecteur peut se référer à l'annexe 3.

Tous les étudiants immigrants qui se sont prêtés au questionnaire se sont également vus administrer l'Echelle de Hardiesse-Résilience.

4.3.1.5 Dépouillement et traitement des données quantitatives

L'analyse des données issues de l'administration du questionnaire s'inscrit dans une démarche descriptive qui a abouti à une démarche compréhensive à l'issue des entretiens semi-directifs qui ont été réalisés.

⁹ Le coefficient alpha est selon Laveault (2012), une mesure de calculs conçu par Lee J. Cronbach en 1951. Il permet de mesurer le degré d'intercorrélation qui existe entre les items d'une échelle.

Les données quantitatives issues de l'enquête par questionnaire ont été introduites, après leur dépouillement à l'aide du logiciel Excel 2007, dans une base de données du logiciel "SPSS" (version 17). Elles ont été analysées et traitées au moyen de ce même logiciel qui a permis de générer des statistiques descriptives.

4.3.2 Enquête par entretien

Des entretiens ont été menés avec certains étudiants immigrants qui avaient déjà répondu au questionnaire afin de discuter de leurs expériences. Labov et Fanshel (1977) définissent l'entretien comme un *speech-event* (événement de parole) dans lequel une personne extrait une information d'une autre personne. Dans le cadre d'une enquête, Blanchet et Gotman (1992) appréhendent l'entretien comme une démarche paradoxale qui consiste à provoquer un discours sans énoncer les questions qui président à l'enquête afin de cerner le système de valeur du participant. L'entretien est donc un mode d'enquête qui permet d'obtenir des données, le plus souvent destinées à une analyse de leur contenu. Pour Berthier (2010), l'entretien semi-dirigé ou non directif peut être mis en œuvre en complément à l'enquête par questionnaire.

Guittet (2008) distingue trois types d'entretien : l'entretien directif ou fermé, l'entretien non directif ou ouvert et l'entretien semi-directif.

L'entretien directif se fait sur la base d'une liste de questions qui demandent des réponses fermées. Ce type d'entretien s'apparente un tant soit peu au processus d'administration d'un questionnaire même si les deux se distinguent. Par contre, l'entretien non directif se réalise au moyen d'une question générale qui permet à l'interviewé de répondre en toute liberté. Ce type d'entretien nécessite s'il le faut, des questions de relance. Quant à l'entretien semi-directif, il est la synthèse des deux premiers types d'entretien. A ce niveau, des sous-thèmes sont définis sur la base des objectifs visés pour conduire l'entretien. Si au

cours de l'entretien, l'interviewé n'aborde pas des paramètres auxquels s'attend l'interviewer, il peut relancer celui-ci à travers d'autres questions.

Considérant les prescriptions de ce dernier type d'entretien (semi-dirigé), nous avons trouvé indiqué de l'utiliser dans le cadre de cette recherche. Il a permis de mieux cerner les représentations individuelles des interviewés afin d'en déduire la réalité subjective. Pour ce faire, une grille comportant des thèmes a été élaborée.

L'option du choix des entretiens semi-directifs au moyen d'une grille d'entretien répond à des raisons spécifiques. L'entretien semi-directif est d'abord une technique de recueil de données propre à la recherche qualitative et son choix dans ce travail est fonction des variables à mesurer. Ensuite, les entretiens semi-directifs ont permis d'appréhender en profondeur, le processus d'acculturation et de résilience chez les étudiants immigrants.

L'instrument qui a favorisé la réalisation des entretiens semi-directifs est la grille d'entretien qui a été conçue à cet effet et qui comprend six grands thèmes.

4.3.2.1 Elaboration de la grille d'entretien

Kaufmann (2006) estime que la grille d'entretien est un outil indispensable pour toute personne qui se propose de réaliser des entretiens compréhensifs.

La construction de la grille dans le cadre du présent travail de recherche est en relation avec les hypothèses et par ricochet, avec les variables. Sur cette base, six grands thèmes ont pu être définis dans le but d'éclairer le problème que pose notre recherche. Ces grands thèmes qui composent ladite grille se présentent comme suit :

- 1- Les raisons qui ont conduit à l'immigration
- 2- Les perceptions sur la culture du pays d'accueil
- 3- Les différences relevées entre culture d'origine et culture d'accueil
- 4- Les problèmes générés par ces différences

- 5- Les mécanismes utilisés pour affronter lesdits problèmes
- 6- L'impact de ces mécanismes sur les études universitaires.

Cette grille se trouve en annexe (*cf.* Annexe 2). Pour chacun de ces thèmes, des questions ont été conçues pour servir de relance au cas où l'un des paramètres escomptés dans le cadre d'un thème n'est pas abordé par le répondant.

Mais, avant que toutes ces opérations ne soient possibles, la première monture de la grille d'entretien a subi un pré-test.

4.3.2.2 le pré-test

A la suite de sa conception, la démarche a consisté à soumettre la première monture de la grille d'entretien à cinq des potentiels répondants de l'échantillon déterminé en vue d'une familiarisation avec cet outil d'une part, et de s'assurer de son caractère réaliste et compréhensif d'autre part. Evidemment, cette première monture a subi des modifications parce que nous avons constaté au cours du pré-test que des questions prêtaient à des équivoques. De même, le pré-test a permis de nous rendre compte qu'il fallait nécessairement ajouter d'autres questions de relance. C'est après la prise en compte de ces différentes exigences que la dernière version de la grille d'entretien a été obtenue.

4.3.2.3 Identification des potentiels candidats à l'entretien semi-directif

Comme il était annoncé plus haut, l'identification des potentiels candidats à l'entretien a été effective grâce au questionnaire. Rappelons que c'est le dernier item du questionnaire qui a permis d'identifier ceux qui voulaient bien se prêter à un entretien d'approfondissement de quelques aspects abordés au cours de l'enquête par questionnaire. Dès qu'un avis favorable est donné par le candidat, son contact téléphonique lui est demandé pour pouvoir le joindre afin de prendre un rendez-vous avec lui pour mener l'entretien.

4.3.2.4 Conduite des entretiens

En présence de l'interviewé et dans le souci d'établir un climat de confiance entre lui et nous, nous avons pris le soin de conduire seul les entretiens. Bien que l'interviewé ait été retenu auparavant sur son accord, nous requérions à nouveau sa collaboration et son autorisation pour enregistrer l'entretien tout en lui garantissant la confidentialité des propos qu'il aura à tenir. Ces formalités remplies (y compris la prise de connaissance et la signature du formulaire de consentement qui se trouve en annexe 4), l'interviewé prend connaissance des objectifs de l'enquête et si possibles des grands thèmes à aborder avec lui.

A l'entame de l'entretien proprement dit, nous passons quelques minutes à discuter avec l'interviewé sur des sujets d'ordre général qui n'ont pas un rapport étroit avec l'objet de l'enquête. Cette attitude répond au besoin de mettre en confiance ce dernier pour éviter des risques de crispation. Ce n'est qu'après cette amorce que nous entrons dans le sujet de l'entretien avec l'introduction du premier thème. Répondant au conseil de Kaufmann (2006) de ne pas lire les questions sur la grille, nous avons fait l'effort de les maîtriser pendant le pré-test et cela nous a permis de ne pas être accroché à notre fiche. Néanmoins, au fur et à mesure qu'un entretien se déroulait, il nous arrivait de prendre note de quelques idées fortes avancées par l'interviewé quand ce dernier s'oppose à l'enregistrement. Des questions de relance étaient posées quand elles étaient jugées nécessaires. Les variables explorées par la technique de l'entretien demeurent les mêmes que dans l'enquête par questionnaire : il s'agit de l'acculturation et la résilience.

4.3.2.5 Exploitation et traitement des données qualitatives

L'analyse de contenu a constitué la méthode de base pour le traitement des données qualitatives et a permis de décrire les contenus des discours en vue de les interpréter (Albarello, 2003). Le traitement sur la base de l'analyse de contenu a consisté à regrouper les données par catégories ou par centres d'intérêt suivant les hypothèses de la recherche.

Pour Bardin (1977), l'analyse de contenu, en se référant aux représentations sociales, permet de repérer les liens pouvant exister entre l'extérieur et le discours, entre les rapports de force et les rapports de sens, entre les conditions de production et le processus de production.

En effet, la réalisation des entretiens a fait suite à la transcription des données collectées. Par ce procédé, les données recueillies ont été transformées et sont passées de l'état numérique (enregistrement) à l'état écrit (texte). En d'autres termes, nous avons procédé à une mise en page des entretiens réalisés. Les corrections dans les propos des interviewés sont intervenues sans que le sens véhiculé par les messages soit dénaturé. Néanmoins, nous avons pris soin de retourner les textes transcrits aux personnes interrogées pour prendre leurs avis. Dans ce procédé, deux personnes ont réajusté des éléments dans les transcriptions qui les concernent.

Par ailleurs, l'analyse de l'énonciation a été utilisée dans ce travail et a permis une exploitation des données.

4.4 Variables de la recherche

En nous référant à la revue de littérature et aux concepts développés dans les hypothèses, il se dégage deux types de variables, à savoir, les variables dépendantes et les variables indépendantes. Une variable est dite dépendante quand elle est liée à ce que l'on veut expliquer : c'est la variable expliquée. En d'autres termes, « *une variable dépendante est une variable dont on désire examiner la variation en fonction d'autres variables dites indépendantes* » (De Ketele & Roegiers, 1996, p. 84).

Dans un premier temps, l'acculturation et la résilience ont constitué des variables dépendantes parce qu'elles sont expliquées. Pour une opérationnalisation de chacune de ces variables nous avons défini les dimensions à explorer et des indicateurs y afférents.

Ainsi, le changement du mode de vie est la dimension retenue pour l'acculturation. Pour cette dimension, des indicateurs ont été identifiés. Il s'agit :

- du mode alimentaire
- du mode vestimentaire
- de la croyance religieuse
- de la langue.

Pour ce qui est de la résilience comme seconde variable dépendante, nous avons retenu les facteurs personnels et environnementaux comme dimensions qui déterminent la résilience.

Plusieurs indicateurs s'en dégagent, notamment :

- l'optimisme (attitude à percevoir les choses de façon positive)
- le sentiment d'efficacité (capacité à persévérer et à faire face aux obstacles)
- la croissance (Capacité à rebondir plus fort)
- le soutien social

Les trois premiers indicateurs relèvent des facteurs personnels qui déterminent la résilience et ont été mesurés au moyen de l'Echelle de Hardiesse-Résilience (EHR). L'optimisme a été retenu par Werner (2001) et Connor et Davidson (2003) comme étant l'une des caractéristiques personnelles pour mesurer la résilience. Il en est de même pour le sentiment d'efficacité (Rutter ; 1985).

Quant au soutien social, il a été mesuré grâce au questionnaire à travers des items bien précis. Dans ce contexte, Bonanno (2004) avance que la résilience est favorisée par le soutien social qui permet une sécurité psychologique. Pour ce faire, obtenir le soutien des autres est déterminant pour la résilience (Rutter, 1985). Cette affirmation est également celle de Wiese (2007) qui pense que les personnes isolées sont vulnérables à de graves

troubles psychologiques, contrairement à ceux qui obtiennent du soutien de leur famille et qui seraient aptes de ce fait à surmonter les difficultés liées à l'acculturation.

Dans un deuxième temps, la résilience est demeurée une variable dépendante et l'acculturation est devenue la variable indépendante. Cette dynamique est d'autant plus pertinente que nous sommes appelé à montrer en quoi l'acculturation peut conduire au développement de la résilience. Mais à ce niveau, les dimensions et indicateurs de départ sont restés les mêmes.

Dans un troisième temps, la résilience est devenue une variable indépendante et l'apprentissage, une variable dépendante. Il a été question ici d'analyser l'influence de la résilience sur l'apprentissage des étudiants immigrants à l'UAC. Autrement dit, c'est d'évoquer les implications psychopédagogiques de la résilience.

La démarche qui a gouverné la définition des variables à différents niveaux est résumée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15: définition des variables de la recherche

1 ^{er} VOLET		
Variables dépendantes	Dimension	Indicateurs
Acculturation	Mode de vie	mode alimentaire mode vestimentaire croyance religieuse Langue
Résilience	Facteurs personnels	Auto-efficacité ou efficacité personnelle Optimisme Croissance
	Facteurs environnementaux	Soutien social
2 ^{ème} VOLET		
Variable dépendante	Variable indépendante	
<i>Résilience</i>	<i>Acculturation</i>	
3 ^{ème} VOLET		
<i>Apprentissage</i>	<i>Résilience</i>	

4.5 Mode de présentation des résultats

A l'issue des enquêtes, nous avons eu droit à des données quantitatives et des données qualitatives qui ont été soumises à des modes de traitement différents. De ce fait, nous avons opté pour une présentation distincte des deux types de données. Les données quantitatives sont présentées en premier (sous forme de graphiques et de tableaux) suivies de leurs analyses, ensuite les données qualitatives accompagnées également de leurs analyses.

Les données quantitatives sont présentées suivant des catégorisations. Cette disposition est valable pour les données qualitatives et répond au besoin de rendre clair la vérification des hypothèses formulées. Les résultats et leurs analyses sont présentés dans le chapitre V. Leur interprétation et la discussion ont fait l'objet d'un autre chapitre (Chapitre VI).

4.6 Difficultés rencontrées

Dans la conduite du présent travail de recherche, nous avons été confronté à deux difficultés majeures qu'il convient de souligner ici.

La période déterminée pour mener les différentes enquêtes en vue de la collecte des données a coïncidé avec une grande crise qu'a connue l'Université d'Abomey-Calavi. Cette crise a débuté au mois de mars 2015 et a duré six mois ; toutes les activités pédagogiques ou académiques ont été paralysées notamment au niveau du centre universitaire d'Abomey-Calavi. Du coup, il a été très difficile d'aller à la rencontre des étudiants immigrants pour leur administrer les outils de collecte de données. En réalité, plusieurs étudiants immigrants étaient logés dans les résidences universitaires. Avec la crise qui a été violente, ils ont dû élire domicile ailleurs et il était très pénible, même avec l'appui de leurs responsables, d'entrer en contact avec eux. Nombre d'entre eux sont retournés dans leur pays le temps que tout se normalise à l'Université. La crise à l'UAC

n'a donc pas facilité la collecte des données, alors qu'il n'était déjà pas aisé de rencontrer les étudiants immigrants en période normale. Néanmoins, les efforts déployés nous ont permis d'atteindre les objectifs fixés. Cela a permis de construire un échantillon acceptable dans le cadre de cette recherche qui a donc connu un certain retard par rapport au chronogramme de départ.

La deuxième difficulté se rapporte à la méfiance que nous avons notée chez certains sujets à se prêter à l'enquête. Ils ont estimé que l'enquête qui était menée visait des buts inavoués. Les nombreux arguments développés pour les convaincre quant à l'objectif réel de la recherche n'ont pas permis de gagner la confiance de tous ceux qui se retrouvaient dans cette posture.

➤ *Synthèse du Chapitre IV*

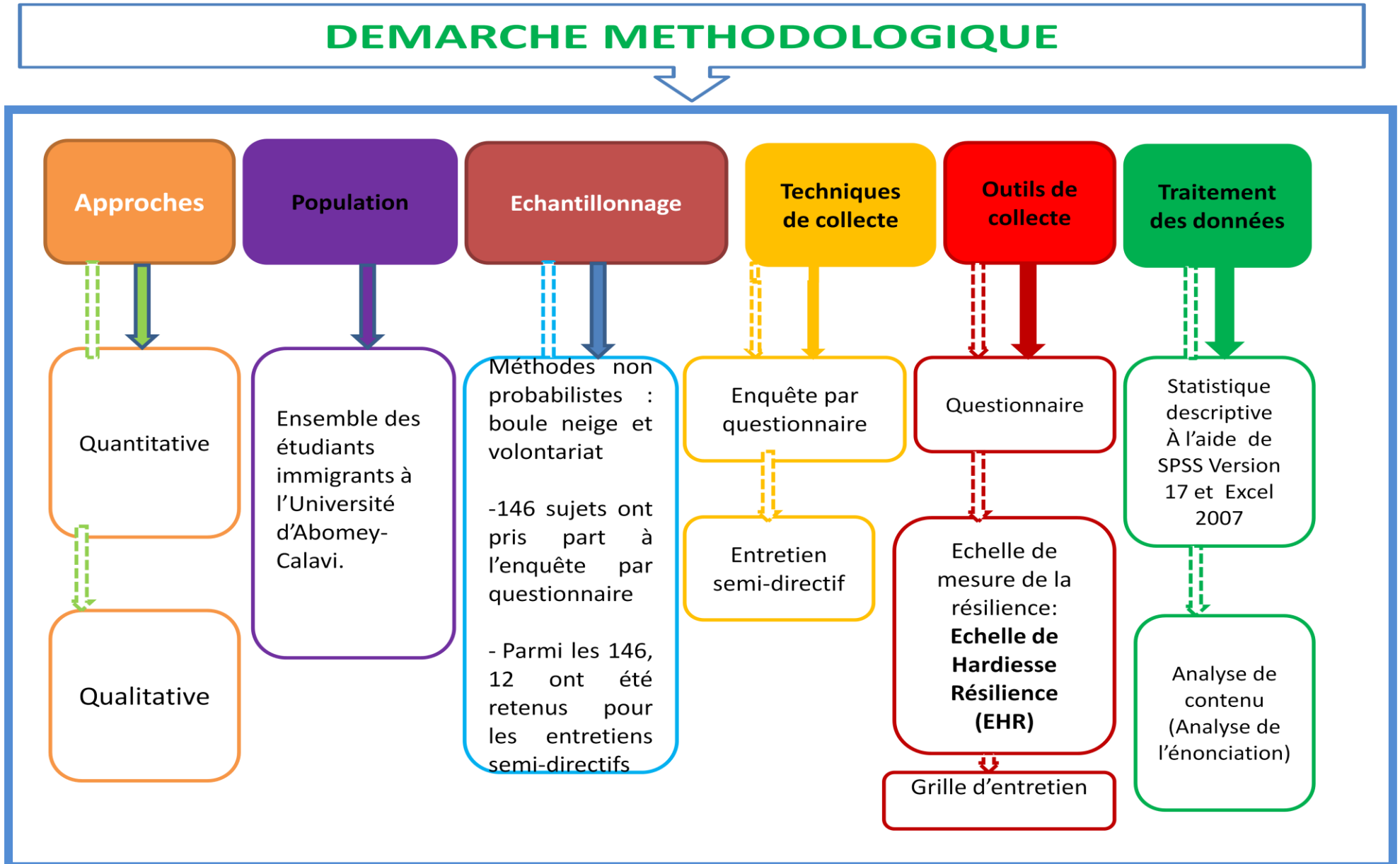
La présente recherche vise à décrire et à expliquer le processus d'acculturation et celui de la résilience et de montrer en quoi l'acculturation constitue une situation d'adversité qui oblige au développement de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC. C'est donc une recherche descriptive et explicative. Dans ce cadre, nous avons opté pour une approche à la fois quantitative et qualitative. A travers l'objectif rappelé ci-dessus, il s'entend que l'ensemble des étudiants immigrants à l'UAC puisse constituer la population cible. Mais ne pouvant prendre en compte toute cette population, un échantillonnage a été fait. Deux techniques ont été utilisées à cet effet : d'abord la technique "boule de neige" qui a permis d'obtenir un échantillon dont la taille s'élève à 146 étudiants immigrants qui ont tous pris part à l'enquête par questionnaire, ensuite 12 d'entre eux ont été identifiés sur la base du volontariat et avec qui des entretiens semi-directifs ont été faits. De ce qui précède, il ressort deux outils de collecte de données : un questionnaire de 30 items et une grille d'entretien qui comprend six grands thèmes. A cela, il faut ajouter l'Echelle de Hardiesse Résilience qui est un instrument de mesure de la résilience et qui a été appliquée à tous les 146 sujets de l'échantillon. Chacun de ces trois outils a d'abord subi un pré-test avant d'être administré aux répondants. Les différents outils de collecte de données utilisés indiquent deux types de données : des données quantitatives à l'aide du questionnaire et l'échelle de mesure de la résilience (EHR) et des données qualitatives au moyen de la grille d'entretien.

Quant au traitement des données, il se rapporte d'une part aux statistiques descriptives à l'aide du logiciel "SPSS" (version 17) et de "Excel" (version 2007) pour ce qui est des données quantitatives et d'autre part, de l'analyse de contenu et plus précisément, l'analyse de l'énonciation comme technique d'exploitation des données qualitatives.

Par ailleurs, il convient de rappeler ici les variables qui sont impliquées dans la présente recherche. Dans un premier temps, l'« acculturation » et la « résilience » ont constitué des variables expliquées. A partir de ce moment, elles sont toutes deux, des variables dépendantes qui sont expliquées par des indicateurs. Dans un second temps et dans l'optique d'établir un lien entre les deux notions, la résilience est demeurée une variable dépendante tandis que l'acculturation est devenue une variable indépendante.

En somme, la démarche méthodologique qui a gouverné ce travail de recherche peut se résumer comme l'indique la figure ci-après et elle préside à la présentation et à l'analyse des données.

Figure 6: Schématisation synthétique de la démarche méthodologique



CHAPITRE V : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Comme il a été mentionné plus tôt, les outils de collecte de données ont permis d'aboutir à des résultats que cette section présente. Il s'agit, d'une part, des données issues de l'enquête par questionnaire et, d'autre part, des données collectées au cours des entretiens semi-directifs qui ont été réalisés. La présentation de chaque résultat est suivie de son analyse. Il convient également de préciser que la présentation des résultats et leurs analyses sont faites suivant les thématiques se dégageant des hypothèses formulées et des objectifs poursuivis dans cette recherche.

Concrètement, nous présentons d'abord les données quantitatives et ensuite les données qualitatives. Une synthèse des résultats obtenus sera faite à la fin de ce chapitre.

5.1 Présentation des résultats quantitatifs

Avant de procéder à la présentation des données thématiques, nous exposons les données relatives à certaines caractéristiques des sujets de l'échantillon.

En ce qui concerne les thématiques qui ont gouverné la présentation et l'analyse des données quantitatives, nous en dégageons cinq :

- ✓ mode et habitudes de vie des étudiants immigrants au Bénin ;
- ✓ problèmes générés par les changements culturels et attitude des étudiants immigrants face à ces problèmes ;
- ✓ soutien social à l'égard des étudiants immigrants ;
- ✓ mesure de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC ;
- ✓ résilience et progression dans les études.

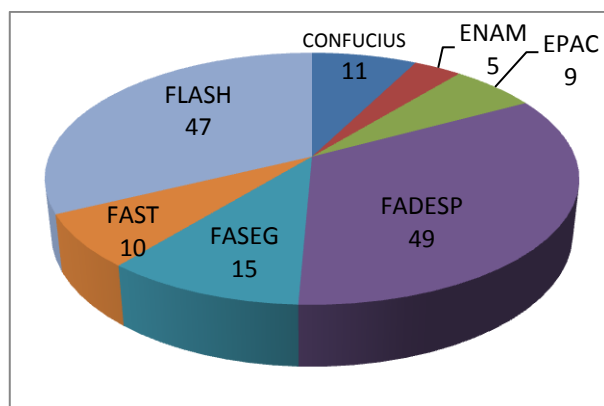
L'analyse des résultats quantitatifs a consisté en une analyse des fréquences ou des effectifs sur la base de graphiques ou de tableaux.

5.1.1 Les résultats sur les questions générales

Les données d'ordre général concernent non seulement le motif de l'immigration, mais aussi la faculté ou l'école fréquentée et l'année d'études. Ainsi, l'unique motif expliquant l'immigration des étudiants étrangers vers le Bénin est la poursuite des études. Tous les 146 étudiants immigrants qui ont été interrogés ont évoqué cette unique raison de leur venue au Bénin. Cet état de choses s'explique par le fait que le Bénin détient un certain label qualité pour nombre de formations. C'est, du moins, ce qu'ont affirmé les répondants. Aussi, sont-ils nombreux à avoir ajouté que la proximité du Bénin par rapport à leur pays d'origine a favorisé cette migration.

Nous nous sommes également intéressé aux écoles ou facultés de formation des étudiants immigrants à l'UAC.

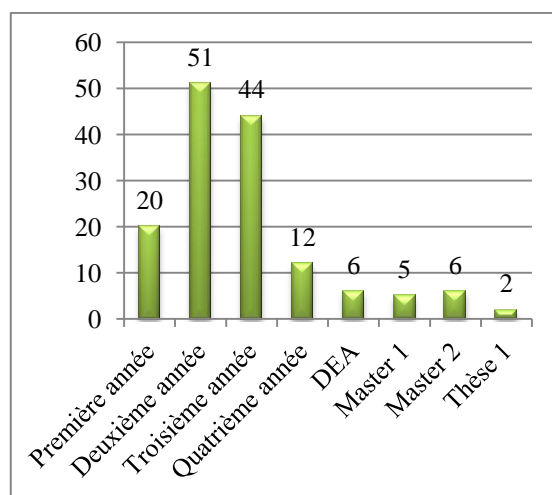
Graphique 1: répartition des étudiants immigrants selon la faculté ou l'école d'appartenance



Ce graphique renseigne que le plus grand nombre des participants se retrouve à la FADESP (49 répondants, soit 33,6 %). Ils sont suivis de ceux qui ont contracté leur inscription à la FLASH (47 répondants, soit 32,2 %). Les autres étudiants immigrants de l'échantillon sont identifiés à la FASEG (15 répondants, soit 10,3 %), à l'Institut CONFUCIUS (11 répondants, soit 7,5 %), à la FAST (10 répondants, soit 6,8 %), à l'EPAC (9 répondants, soit 6,2 %) et à l'ENAM (5 répondants, soit 3,4 %).

De la même façon qu'il était indiqué de s'intéresser aux écoles de formation des répondants, il est aussi normal de chercher à savoir leur année d'études.

Graphique 2: répartition des sujets en fonction de l'année d'études



Le graphique 2 ci-dessus présente la répartition des étudiants immigrants en fonction de leur année d'études. On dénombre à cet effet, une forte présence de ceux-ci en deuxième année. Cinquante et un répondants sur les 146 étaient inscrits en deuxième année d'études pendant la période des enquêtes. On note également un grand nombre des sujets de l'échantillon qui sont en troisième année d'études (44). Ceux qui sont inscrits en première année d'études sont au nombre de 20 et ceux qui sont en quatrième année d'études sont estimés à 12.

En ce qui concerne les autres, on retrouve six qui sont inscrits pour le DEA, 11 en Master et deux en première année de thèse de doctorat. Aucun répondant n'a été identifié ni en deuxième année de thèse ni en troisième année de thèse.

Il convient de faire une nuance. Etre en quatrième année d'étude est différent d'être en Master. Il y a ceux qui sont dans le système LMD et ceux qui sont dans le système classique. Ceux qui sont en quatrième année d'études par exemple sont dans le système classique. Il en est de même pour ceux qui font le DEA.

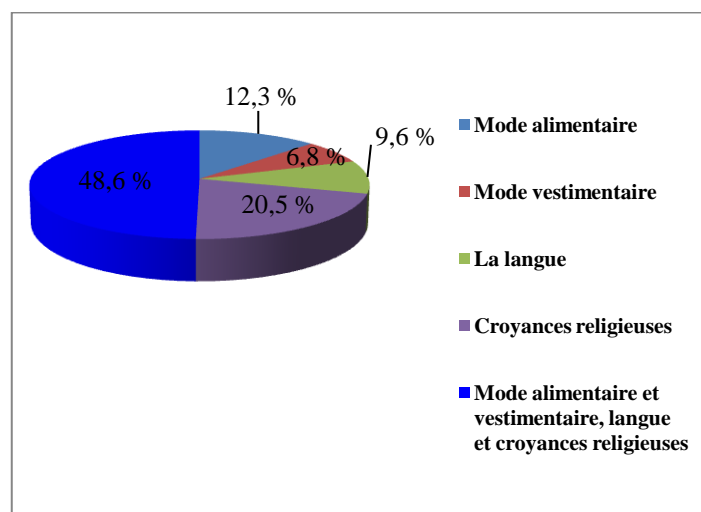
5.1.2 Modes et habitudes de vie des étudiants immigrants au Bénin

Pour comprendre les modes et les habitudes de vie des étudiants immigrants, une série de questions leur a été posée dans ce sens. Les différents résultats obtenus sont présentés dans les graphiques ci-dessous. Cette rubrique, en tenant compte des indicateurs de l'acculturation, tente de mettre en exergue les contacts culturels et les manifestations qui en découlent.

Pour ce faire, il a été question dans un premier instant de vérifier si des différences sont notées par les étudiants immigrants entre les deux cultures auxquelles ils font désormais face. A cet effet, 143 sujets de l'échantillon (soit 97,9 %) contre trois (soit 2,1 %) ont reconnu qu'il y a bien entendu une différence entre leur culture d'origine et celle du pays qui les accueille. Ces taux montrent à quel point cette dissemblance culturelle est interpellante pour les étudiants immigrants. Parmi les 2,1 % pour qui la différence n'est pas remarquable, ou du moins n'existe pas, on retrouve beaucoup d'étudiants togolais. Manifestement, il y aurait des ressemblances identitaires et il serait intéressant de creuser davantage cet aspect-là même si quelques étudiants togolais ont aussi noté des différences culturelles.

En attendant d'avoir entière réponse à ce constat, il s'est agi aussi de repérer à quels niveaux précis se situent la/les différence(s). Ces informations sont fournies par le graphique 3 qui montre la répartition des participants en fonction des niveaux où se situent les différences culturelles.

Graphique 3: répartition des participants en fonction des niveaux où se situent les différences culturelles



A la lecture de ce graphique 3, on s'aperçoit que les différences culturelles se situent beaucoup plus, à la fois au niveau du mode alimentaire, du mode vestimentaire, de la langue et de la croyance religieuse. Les sujets qui situent les différences au niveau de ces quatre paliers à la fois sont estimés à 71, soit 48,6 %.

Certains ont localisé la différence uniquement au niveau du mode alimentaire. Ils représentent 12,3 % de l'échantillon, soit un effectif de 18 répondants. Ceux qui identifient la différence au niveau du mode vestimentaire sont au nombre de 10, soit 6,8 % des répondants.

Pour d'autres, la différence se situe soit au niveau de la langue, soit au niveau de la croyance religieuse. Ils sont estimés à 14 (soit 9,6 %) les répondants qui pensent que les langues de leurs pays d'origine sont nettement différentes de celles qui sont utilisées pour communiquer au Bénin. Il convient de préciser à ce niveau que les étudiants immigrants font ici allusion aux langues nationales.

En ce qui concerne la croyance religieuse, 30 sujets (soit 20,5 %) estiment que les croyances et pratiques religieuses sont différentes.

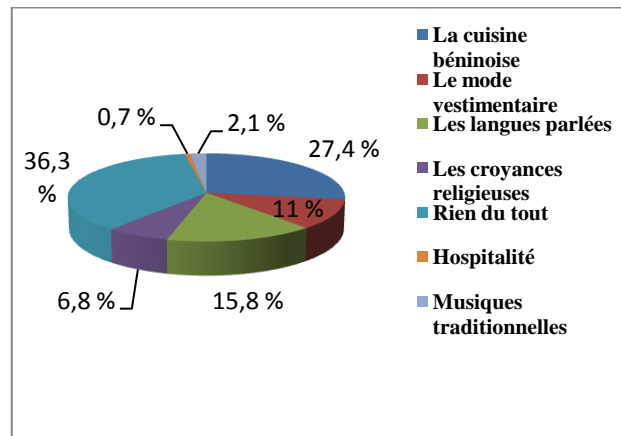
En somme, que ce soit au niveau du mode alimentaire, vestimentaire, linguistique, religieux, ou au niveau de toutes ces dimensions à la fois, des différences sont repérées par les étudiants immigrants au plan culturel.

Forts de ces différences, les étudiants immigrants parviennent-ils à concilier les deux cultures en présence ? Les réponses à cette question montrent que 67 répondants, soit 45,9 %, ont éprouvé des difficultés à concilier la culture dont ils sont originaires et celle à laquelle ils sont désormais confrontés au Bénin. Ceux qui n'ont manifesté aucune difficulté à pouvoir concilier les cultures en présence occupent 54,1 % de l'échantillon correspondant à un effectif de 79 répondants. Dans ce dernier pourcentage, on retrouve à nouveau beaucoup d'étudiants togolais. Cela incline à penser que plus les cultures sont voisines, moins on a de mal à les synthétiser. Nous y revenons plus amplement dans le volet consacré à la discussion des résultats. Pour l'instant, intéressons-nous, de façon globale, au mode de vie habituel des étudiants immigrants.

Dans leur grande majorité, les étudiants immigrants ont constaté de profonds changements dans leur mode de vie habituel depuis qu'ils sont au Bénin. En témoignent les données qui indiquent que 107 des répondants, avec un taux de 73,3 % ont constaté de profonds changements dans leur mode de vie habituel contre un effectif de 39 sujets (soit 26,7 %) qui n'ont pas fait cette remarque.

Parallèlement à ces volets abordés, nous nous sommes intéressé à ce que les étudiants immigrants aiment dans la culture béninoise. Cette préoccupation est diversement appréciée et les avis sont partagés. C'est ce qu'on peut constater à travers le graphique 4.

Graphique 4: répartition des sujets de l'échantillon en fonction de ce qu'ils aiment dans la culture béninoise



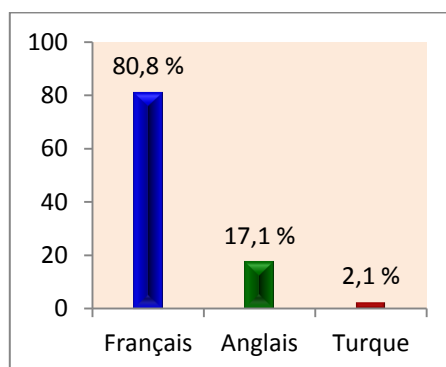
Différentes composantes de la culture béninoise ont retenu l'attention de certains étudiants immigrants. Ils sont 40 (soit 27,4 %) à aimer la cuisine béninoise, 23 (soit 15,8 %) à apprécier les différentes langues qui sont parlées au Bénin, 16 (soit 11 %) à aimer le mode vestimentaire qui est en vogue au Bénin.

En outre, les étudiants immigrants sont aussi tournés vers les croyances religieuses du Bénin et ils sont 10 (soit 6,8 %) à les apprécier. Quant aux musiques traditionnelles, elles sont aimées par trois des répondants, soit 2,1 %. Enfin, l'hospitalité est appréciée par un seul individu, soit 0,7 % des étudiants immigrants interrogés.

Cependant, d'aucuns estiment, et ils sont les plus nombreux (53, soit 36,3 %), qu'ils n'aiment absolument rien du tout dans la culture béninoise. La plupart d'entre eux restent donc réfractaires à une assimilation.

Par ailleurs, la langue d'enseignement dans les pays d'origine des étudiants immigrants a fait l'objet d'une préoccupation dans la présente recherche. A ce sujet, le graphique 5 montre que trois principales langues sont utilisées pour conduire les enseignements dans les pays d'origine des étudiants immigrants de l'échantillon de recherche.

Graphique 5: catégorisation des étudiants immigrants en fonction de la langue d'enseignement de leurs pays de provenance



Le graphique 5 montre que dans la plupart des pays d'origine des étudiants immigrants, le français est la principale langue utilisée pour conduire les enseignements. Ils sont 118 (soit 80,8 %), à le déclarer et ils sont de nationalité togolaise, burkinabé, burundaise, camerounaise, centrafricaine, congolaise, ivoirienne, djiboutienne, gabonaise, malienne, nigérienne et tchadienne.

Pour d'autres, la principale langue d'enseignement est l'anglais. On tient cette déclaration exclusivement de 25 étudiants de nationalité nigériane (17,1 %).

La troisième langue d'enseignement qui a été identifiée dans le graphique 5 est le turc qui est manifestement celui des étudiants venus de la Turquie. Il faut cependant préciser que ces différentes langues constituent des langues principales et qu'il en existe en dehors de celles-ci, des langues secondaires qui servent également pour l'enseignement.

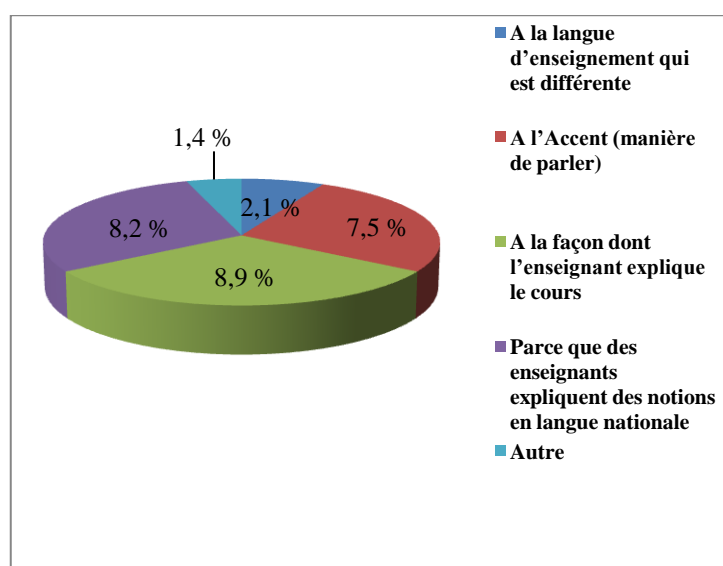
Puisque la langue d'enseignement du pays d'accueil des étudiants immigrants est le français, il était tout à fait normal de chercher à savoir si ceux-ci rencontrent ou pas, des difficultés de compréhension au cours, surtout ceux dont la langue d'enseignement est différente dans leur pays d'origine. Et, même si la langue était identique comme c'est le cas pour la majorité des répondants, elle peut avoir des particularités linguistiques qui pourraient désorienter l'immigrant. Pour être éclairé sur la situation, nous avons posé les questions et obtenu les réponses ci-après :

- ✓ 41 sujets de l'échantillon, soit 28,1 %, ont avoué qu'ils ont des difficultés de compréhension au cours ;
- ✓ 105 répondants, soit 71,9 %, par contre n'ont pas eu ces difficultés.

C'est dire que la langue constitue, dans une moindre mesure, un frein pour les étudiants immigrants à accéder aux informations qui sont véhiculées dans les salles de cours. Le taux de 28,1 % laisse deviner que les étudiants immigrants pour qui la langue d'enseignement¹⁰ est demeurée la même, rencontrent aussi des difficultés de compréhension. Cela suscite alors une préoccupation : qu'est-ce qui explique ces problèmes de compréhension ? Un début de réponse est fourni par le graphique 6.

Le graphique 6 indique que parmi les 28,1 % des répondants qui rencontrent des difficultés de compréhension au cours, 8,9 % d'entre eux attribuent ces difficultés à la façon dont les enseignants expliquent le cours. Pour eux, les explications données par certains enseignants ne facilitent pas la compréhension à leur niveau. Ils font allusion méthodes pédagogiques qu'utilisent ces enseignants et qu'ils n'épousent pas.

Graphique 6: proportion des participants en fonction des raisons qui expliquent les difficultés de compréhension au cours



¹⁰ Il s'agit ici de la langue d'enseignement du pays d'origine qui est identique à la langue d'enseignement du pays d'accueil qui est et demeure le français.

Pour d'autres (2,1 %), les difficultés de compréhension sont dues au fait que la langue d'enseignement est différente. Il s'agit bien entendu ici des étudiants nigériens et turcs. Ils avaient l'habitude de recevoir les cours en anglais et en turc, mais au Bénin, ils font désormais face une autre langue, le français. La grande majorité de ces étudiants nigériens et turcs sont inscrits à la FLASH et précisément au département d'anglais ; département dans lequel les cours sont enseignés en grande partie en anglais, mais parfois, le recours à la langue française est fait pour donner des explications. D'où la raison d'être de leurs difficultés de compréhension.

Il n'y a pas que ces deux raisons qui expliquent les difficultés dont il est question ici. Aux dires de 7,5 % des répondants, les difficultés s'expliquent par le fait que l'accent¹¹ des enseignants ne favorise pas la compréhension. Le débit de l'expression est très rapide pour certains.

Il y a aussi que des enseignants font usage des langues nationales qui sont propres au Bénin pour tenter d'expliquer certaines notions. C'est ce qu'ont avoué 12 étudiants immigrants (soit, 8,2 %) qui rencontrent des difficultés de compréhension. Certains enseignants, ne trouvant pas les mots appropriés pour expliquer une notion qu'ils développent, font recours à une langue nationale de leur choix. Cela n'aide pas ces étudiants immigrants pour qui ces langues sont étrangères.

Enfin, on dénombre 1,4 % des 28,1 %, qui ont annoncé des raisons autres que celles énumérées ci-dessus sans pour autant les préciser.

En somme, on retient que quatre raisons connues, expliquent les difficultés qu'ont les étudiants immigrants dans la compréhension des cours : il s'agit de la différence dans la

¹¹ L'accent se rapporte à la façon dont on s'exprime dans la langue. Certains parlent du ton, de la diction ou même de l'intonation pour désigner l'accent.

langue d'enseignement, l'accent, la façon dont les cours sont expliqués par les enseignants et l'usage des langues nationales par certains enseignants en plein enseignement.

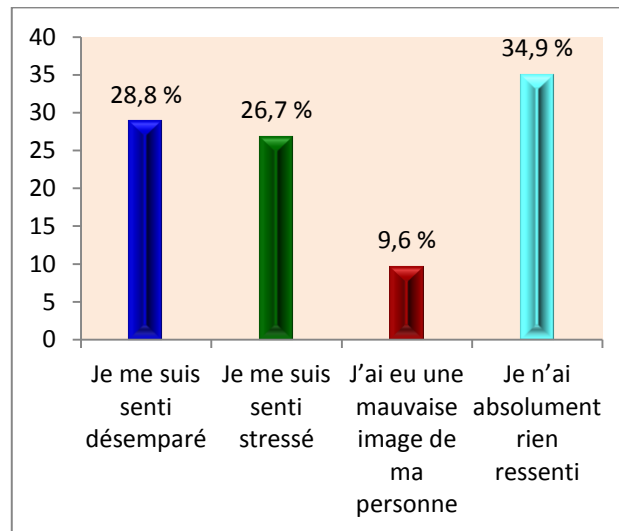
Ces difficultés constituent une partie des problèmes auxquels sont confrontés les étudiants immigrants parce qu'il en existe d'autres que nous évoquons plus amplement à présent.

5.1.3 Problèmes générés par les changements culturels et attitude des étudiants immigrants face à ces problèmes.

Les différentes transformations que subissent les étudiants immigrants engendrent souvent des problèmes à leur niveau. Quelques-uns de ces problèmes ont été énumérés ci-dessus notamment les difficultés liées à la compréhension des cours. En plus de celles-ci, d'autres problèmes ont émergé à la suite des différents changements d'ordre culturel. C'est ce que tente de montrer le graphique 7.

Le graphique 7 montre qu'en face des changements d'ordre culturel dont ils font l'objet, 42 étudiants immigrants (soit 28,8 %) se sentent désemparés. D'autres disent être plutôt stressés et occupent 26,7 % des réponses obtenues, soit un effectif 39 répondants. En outre, ils sont environ 14 (soit 9,6 %) à avoir une mauvaise image d'eux-mêmes, de leur personne. Quand on récapitule, on s'aperçoit que 95 étudiants immigrants (soit 65,1 %) auprès de qui des investigations ont été menées sont restés sensibles aux changements qui sont intervenus dans leur mode de vie. Les autres qui sont au nombre de 51 (soit 34,9 %) ont avoué qu'ils n'ont absolument rien ressenti face à ces changements.

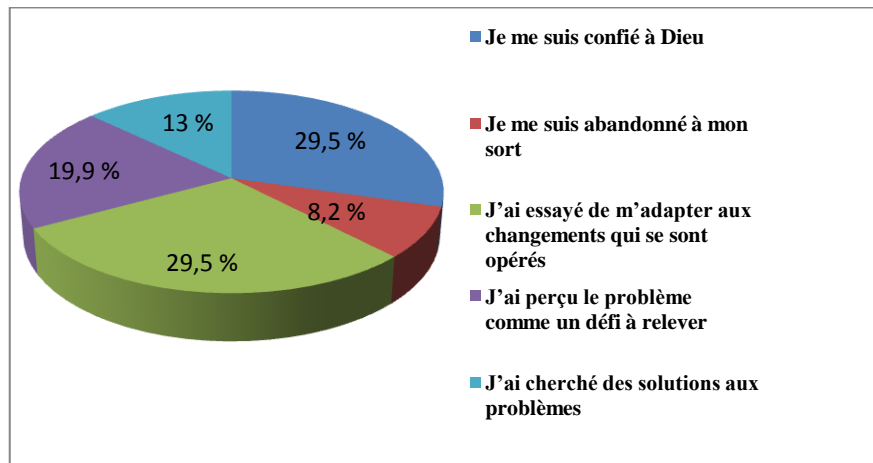
Graphique 7: répartition des sujets en fonction de leur ressenti face aux profonds changements constatés



Considérant les problèmes auxquels ils sont confrontés dans le cadre des changements culturels, certains étudiants immigrants éprouvent le besoin de les surmonter même si ce n'est pas le cas chez d'autres. L'analyse des résultats fait état de ce que 111 sujets de l'échantillon (soit 76 %) ont éprouvé le besoin de surmonter les problèmes auxquels ils ont été confrontés et qui sont causés par les changements culturels. Ceux qui n'ont pas éprouvé ce besoin sont estimés à 35, soit un pourcentage de 24 %. On remarque alors qu'ils sont très nombreux, en tenant compte des pourcentages annoncés ci-dessus, les étudiants immigrants qui ont ressenti la nécessité de chercher à s'affranchir ou à dominer les problèmes qu'ils vivaient.

Par ailleurs, une chose est de vouloir surmonter les difficultés et une autre est d'y parvenir. Les postures dans lesquelles se mettent les étudiants immigrants pour tenter de surmonter les difficultés sont multiples. Les résultats que présente le graphique 8 le montrent clairement.

Graphique 8: catégorisation des étudiants immigrants en fonction de la stratégie qui leur a permis de surmonter les problèmes



De l'analyse du graphique 8, il ressort que 43 répondants (soit 29,5 %) se réfèrent à Dieu pour surmonter leurs difficultés. Se confier à Dieu est le moyen le plus sûr pour arriver à bout de leurs peines. Ce point de vue n'est pas partagé par tous les sujets qui ont pris part aux investigations. Ceci est d'autant plus vrai que dans cette même proportion, c'est-à-dire de 29,5 %, d'autres sujets ont affirmé que le moyen qu'ils utilisent afin de surmonter les problèmes est d'essayer de s'adapter d'une manière ou d'une autre aux changements qui se sont opérés à leur niveau.

Chez d'autres étudiants immigrants estimés à 12 (soit 8,2 %), l'option de s'abandonner à leur sort est faite. Ils subissent les problèmes tout en pensant que cela devrait arriver. Ils estiment que cette manière de procéder les aide à sortir du gouffre dans lequel ils se retrouvent. Ils s'inscrivent dans une sorte de fatalisme.

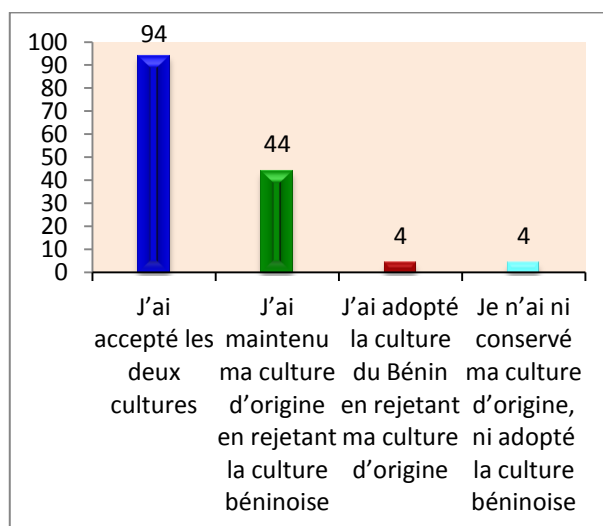
Par contre, le fait de percevoir le problème vécu comme un défi à relever est l'une des postures qui sont prises par certains étudiants immigrants. Ils sont 29 (soit 19,9 %) à faire usage de cette attitude pour affronter les difficultés ou problèmes auxquels ils font face.

La dernière catégorie se rapporte à 19 étudiants immigrants (soit 13 %) qui ont essayé de chercher des solutions pour affronter les problèmes auxquels ils ont été ou continuent d'être confrontés.

En somme, les étudiants immigrants qui choisissent de surmonter les difficultés liées au changement de leurs modes de vie le font en adoptant des postures différentes. Certains se confient à Dieu, ou à leur sort. Pour d'autres, il s'agit de percevoir le problème vécu comme un défi à relever. D'aucuns essaient de chercher des solutions aux problèmes, ou pour d'autres encore, ils essaient de s'adapter d'une manière ou d'une autre aux problèmes qui se posent à eux.

Nous avons cherché à savoir l'attitude que les étudiants immigrants ont adoptée vis-à-vis des cultures en présence. Le graphique suivant fait mention des résultats obtenus.

Graphique 9: distribution des pourcentages en fonction de l'attitude des participants face aux problèmes liés aux changements



Selon le graphique 9, quatre attitudes possibles sont à remarquer au niveau des étudiants immigrants à l'UAC. On remarque que certains font l'option d'un syncrétisme culturel (synthèse de leur culture d'origine et la culture béninoise). A ce sujet, 94 sujets de l'échantillon (soit 64,4 %) ont, après avoir constaté des changements, non seulement maintenu leur culture d'origine, mais aussi adopté la culture béninoise. Ce qui n'est pas le cas chez d'autres, car 44 répondants (soit 30,1 %) ont, contrairement aux premiers, maintenu leur culture d'origine tout en rejetant la culture béninoise. Ceux-ci ont donc

préférée maintenir leur mode et pratique de vie habituels au détriment de ceux de leur pays d'accueil.

Pendant ce temps, quatre étudiants immigrants interrogés (soit 2,7 %) confient que dans ce même contexte, ils n'ont ni conservé leur culture d'origine ni adopté la culture béninoise. Ils sont également 2,7 % à adopter la culture béninoise en rejetant leur culture d'origine.

Ces statistiques permettent de constater que la plupart des étudiants immigrants sont beaucoup plus tournés vers la synthèse des cultures en présence. Ils sont suivis de ceux qui maintiennent leur culture d'origine et rejettent celle du pays d'accueil.

5.1.4 Soutien social à l'égard des étudiants immigrants

Pour vérifier si les étudiants immigrants à l'UAC, une fois confrontés aux problèmes liés aux différences culturelles, bénéficient du soutien de la société (notamment la société d'accueil), un certain nombre de questions leur ont été posées. Il a été par exemple question de savoir s'ils sont acceptés par les membres de leur nouvelle société ou s'ils sont victimes de moqueries de leur part, s'ils pratiquent des activités sportives ou socioculturelles dans cette société, s'ils ont le soutien de leur famille ou des membres de leur entourage et bien d'autres questions.

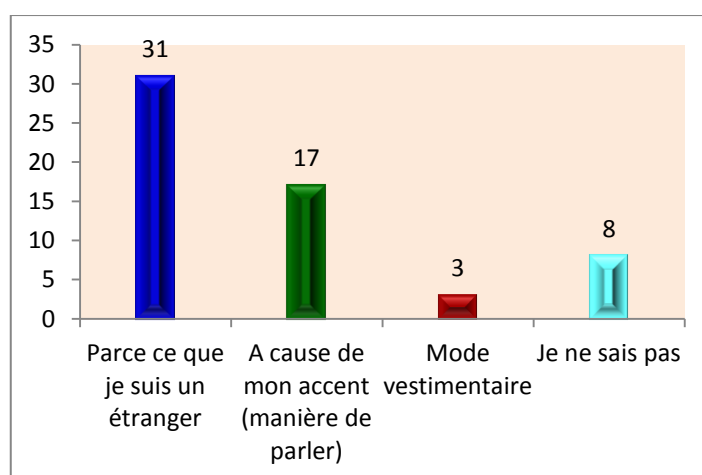
Dans leur grande majorité, les étudiants immigrants à l'UAC ont reconnu qu'ils sont acceptés par les membres qui vivent dans leur entourage. Les résultats indiquent à ce niveau que 131 sujets de l'échantillon (soit 89,7 %) estiment qu'ils sont acceptés par les Béninois qui vivent dans leur entourage. Par contre, ils sont 15 (soit 10,3 %) à avoir le sentiment de ne pas être acceptés.

Bien qu'une grande proportion des étudiants immigrants qui ont été interrogés ont le sentiment d'être acceptés par leur entourage de vie, il reste qu'ils sont par moment victimes de moqueries. L'analyse des résultats montre que 60 étudiants immigrants

interrogés (soit 41,1 %) sont parfois victimes de moqueries de la part des membres de leur entourage. Ceux qui ne sont pas victimes de moqueries sont les plus nombreux et représentent 58,9 % de l'échantillon total correspondant à un effectif de 86 répondants. Ces résultats montrent que les sujets qui sont victimes de moqueries sont moins nombreux que ceux qui ne le sont pas. Le pourcentage des frustrés demeure quand même important et témoigne du malaise que ces étudiants immigrants peuvent ressentir à l'UAC.

Ces moqueries s'expliquent par plusieurs raisons que les répondants exposent au travers du graphique 10 qui donne leur répartition selon les raisons qui expliquent les moqueries dont ils sont victimes.

Graphique 10: répartition des sujets de l'échantillon selon les raisons qui expliquent les moqueries dont ils sont victimes



Des 41,1 % d'étudiants immigrants qui ont affirmé qu'ils sont victimes de moqueries, 21,2 % (soit 31 sujets) attribuent les raisons de ces moqueries au fait qu'ils sont des étrangers. Ils font donc l'objet de stigmatisation. Pour certains, c'est plutôt leur accent qui pousse les Béninois à se moquer d'eux. Dès qu'ils se mettent à parler, on se rend compte d'une différence au niveau de l'accent et cela constitue pour certaines personnes une source de moquerie. Ceux qui sont concernés par cet état de choses représentent 11,6 % des répondants (soit un effectif de 17 sujets).

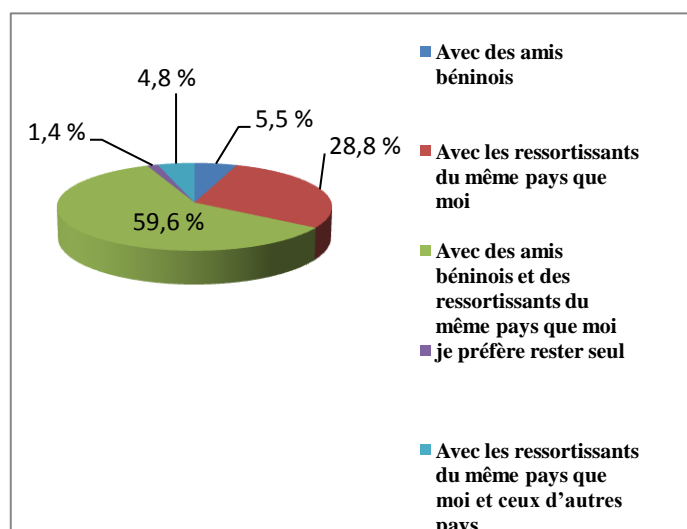
Pour d'autres, la raison est à rechercher dans le mode vestimentaire. A ce sujet, trois répondants (soit 2,1 %) et majoritairement des étudiants nigériens pensent que c'est leur mode vestimentaire qui donne lieu à ces moqueries. En dehors de ces catégories, on dénombre huit étudiants immigrants (soit 5,5 %) qui sont victimes de moqueries dont ils ignorent les mobiles.

Dans la logique de toujours apprécier le soutien social dont ils bénéficient, nous avons voulu savoir avec qui les étudiants immigrants pratiquent des activités sportives ou socioculturelles. Mais avant, il s'est avéré indispensable de s'assurer qu'ils ont l'habitude de pratiquer lesdites activités dans leur pays de provenance.

On observe qu'ils avaient bien l'habitude (145 sujets soit 99,3 %) de mener des activités sportives ou socioculturelles dans leur pays de provenance. A peine un seul, soit 0,7 %, n'était pas enclin à cela.

Ces activités perdurent-elles au Bénin ? On remarque que les étudiants immigrants les pratiquent avec plusieurs catégories de personnes qui sont décrites par le graphique 11.

Graphique 11: catégorisation des étudiants immigrants en fonction des personnes avec lesquelles ils mènent des activités sportives ou socioculturelles au Bénin



L'analyse du graphique 11 montre que 87 étudiants immigrants (soit 59,6 % de l'échantillon) mènent leurs activités sportives ou socioculturelles au Bénin avec, non seulement des amis béninois, mais aussi avec des ressortissants du même pays qu'eux. On dénombre 42 (soit 28,8 %) qui les mènent uniquement avec leurs compatriotes¹² tandis que huit répondants (soit 5,5 %) les pratiquent exclusivement avec leurs amis béninois. Ils sont sept (soit 4,8 %) à les mener avec des ressortissants du même pays qu'eux et des ressortissants d'autres pays. On observe par ailleurs que deux sujets interrogés (soit 1,4 %) ont déclaré qu'ils préfèrent rester seuls. Il convient de préciser que dans cette dernière catégorie, on retrouve les 0,7 % des sujets qui n'avaient pas l'habitude de pratiquer des activités sportives ou socioculturelles dans leurs pays d'origine. C'est dire que dans le groupe des personnes qui avaient l'habitude de mener ces activités dans leur pays de provenance, certains ont fait l'option de ne pas les continuer au Bénin.

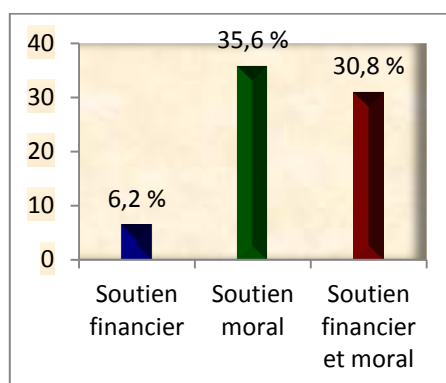
Par ailleurs, les probables soutiens dont ont bénéficié les étudiants immigrants à l'UAC ont été explorés dans le cadre de cette recherche.

A la lecture des résultats, on observe que 106 étudiants immigrants interrogés (soit 72,6 %) ont bénéficié d'un soutien de la part de leurs familles quand ils ont été confrontés à des problèmes liés aux différences culturelles. Ceux qui n'en bénéficient pas du tout représentent 27,4 % des sujets de l'échantillon, soit un effectif de 40 répondants.

On dénombre plusieurs types de soutien pour ce qui est des personnes qui en bénéficient de la part de leur famille. Ces types de soutien sont de trois ordres et sont présentés par le graphique 12 avec à l'appui, des pourcentages qui correspondent à chaque modalité.

¹² Il s'agit ici des ressortissants du même pays que le sujet concerné.

Graphique 12: répartition des sujets en fonction du type de soutien obtenu de la famille



L'analyse du graphique 12 montre que des étudiants immigrants qui ont pris part à l'enquête par questionnaire 52 (soit 35,6 %) ont bénéficié d'un soutien de type moral de la part de leur famille. Etant donné que la plupart des parents résident dans les pays d'où viennent les étudiants immigrants, ce soutien est apporté au moyen des appels téléphoniques et dans une moindre mesure, par des correspondances.

Pour d'autres (neuf répondants, soit 6,2 %), le soutien est financier; les transactions bancaires sont les moyens les plus utilisés par les parents pour soutenir leurs enfants qui se trouvent à l'étranger.

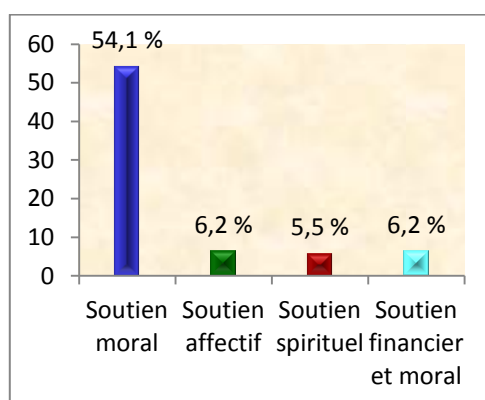
Le dernier type de soutien dont bénéficient les étudiants immigrants est à la fois moral et financier. Ceux qui sont concernés par ce type de soutien sont au nombre de 45, soit 30,8 % des répondants.

Au regard de ces résultats, on remarque que les étudiants immigrants à l'UAC bénéficient de deux grands types de soutien de la part de leur famille. Il s'agit du soutien moral et du soutien financier.

Nous ne nous sommes pas limité seulement à l'exploration des soutiens qu'apporte la famille. Nous nous sommes également penché sur le soutien apporté par l'entourage de vie au Bénin. A ce sujet, on remarque que 105 sujets (soit 71,9 % des répondants) ont bénéficié d'un soutien de la part des membres de leur entourage dans le pays d'accueil. A

l'opposé, 41 répondants (soit 28,1%) ont confié qu'ils n'ont pas reçu ce soutien. Nous avons, à l'instar du type de soutien donné par la famille, cherché à connaître également le type de soutien dont bénéficient les étudiants immigrants de la part des membres de leur entourage de vie. Les résultats obtenus à la suite de la question qui a été posée à ce propos sont exposés par le graphique 13.

Graphique 13: proportion des sujets en fonction du type de soutien obtenu de l'entourage de vie dans leur pays d'accueil



On découvre que les sujets de l'échantillon ont bénéficié de quatre types de soutien de la part de leur entourage quand ils étaient confrontés à des difficultés au plan culturel. On constate que 79 sujets (soit 54,1 %) ont bénéficié d'un soutien moral uniquement. C'est d'ailleurs ce type de soutien dont bénéficient nombre d'étudiants immigrants de la part de leur entourage. Ceci se justifie par le fait que les autres types de soutien se remarquent dans une faible proportion.

En effet, neuf répondants (soit 6,2 %) ont reçu un soutien de type affectif. L'affection est donc la marque de soutien dont ceux-ci ont bénéficié. En dehors de l'affection, le volet spirituel est mis à contribution pour soutenir les étudiants immigrants qui rencontrent des difficultés. Dans ce cadre précis, huit répondants (soit 5,5 %) ont reçu du soutien spirituel de certains membres de leur entourage de vie. Ceux qui bénéficient de ce type de soutien

ont confié qu'ils les reçoivent des personnes avec lesquelles ils partagent les mêmes convictions religieuses.

Le dernier type de soutien dont il est question est celui qui est à la fois moral et financier. Ils sont neuf (soit 6,2 %) à en avoir bénéficié de leur entourage.

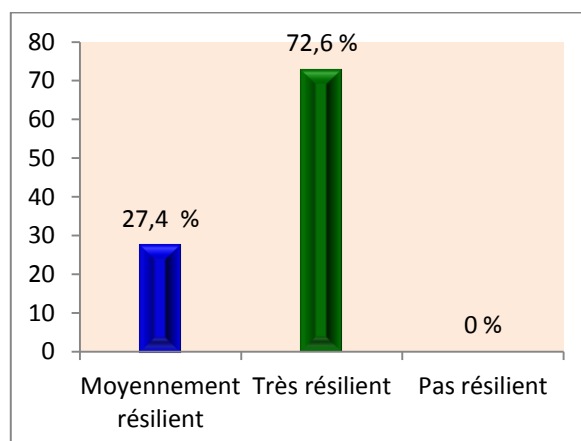
Le dernier volet abordé dans cette section est relatif à l'épanouissement des étudiants immigrants. La question fondamentale qui leur a été posée à ce sujet est celle de savoir s'ils se sentent épanouis à l'UAC. Une réponse l'affirmation l'emporte sur celle négative. Dans leur grande majorité (119 sujets, soit 81,5 %), les étudiants immigrants se sentent épanouis à l'Université d'Abomey-Calavi. Ceux qui déclarent ne pas l'être représentent 18,5 % des sujets interrogés, soit un effectif de 27 répondants.

Par ailleurs, des résultats ont été obtenus à l'issue de l'évaluation de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC. Ces résultats sont présentés dans la section suivante.

5.1.5 Mesure de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC

Dans l'optique de vérifier si les étudiants immigrants à l'UAC développent ou non une résilience, nous avons procédé à des mesures à l'aide de l'Echelle de Hardiesse Résilience. Des évaluations qui ont été faites, il ressort que tous les étudiants immigrants qui ont été interrogés dans le cadre de cette recherche ont développé la résilience. Le graphique 14 présente la configuration du degré de résilience développée.

Graphique 14: catégorisation des répondants selon qu'ils ont développé ou non la résilience

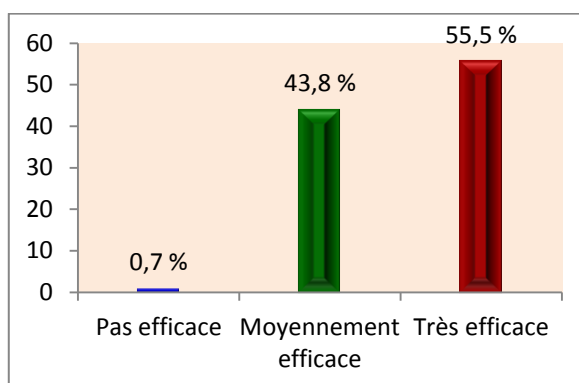


Les résultats que présente le graphique 14 montrent que tous les 146 sujets de l'échantillon ont développé la résilience. On remarque que 106 d'entre eux (soit 72,6 %) sont très résilients et les 40 restants (soit 27,4 %) le sont moyennement. On ne dénombre pas de sujet qui soit non résilient.

Cette résilience est déterminée par les trois dimensions que mesure l'échelle (EHR) utilisée à savoir l'efficacité, l'optimisme et la croissance. Comme l'exige l'EHR, nous devons cependant voir dans les détails, la dimension qui détermine le plus, la résilience des étudiants immigrants à l'UAC. Dans ce cadre, des croisements ont été effectués entre la résilience et ces différentes dimensions.

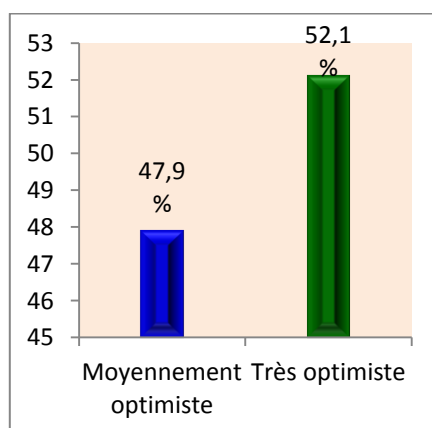
Puisqu'il existe trois dimensions, nous avons pu effectuer trois croisements à savoir le croisement entre la résilience et l'efficacité des participants, le croisement entre la résilience et leur optimisme et enfin le croisement entre la résilience et la croissance des sujets de l'échantillon.

Graphique 15:répartition des sujets de l'échantillon selon leur degré d'efficacité



L'analyse du graphique 15 montre que 81 sujets de l'échantillon (soit 55,5 %) sont très efficaces. Ils sont suivis de ceux qui sont moyennement efficaces et qui sont estimés à 64, soit 43,8 % des répondants. Un seul répondant (soit 0,7 %) ne fait preuve d'aucune efficacité. Eu égard à ces résultats, on déduit que les étudiants immigrants sont très résilients et moyennement résilients. En outre, le même exercice a été fait avec la dimension « optimisme ». Les résultats de cet exercice sont présentés par le graphique 16.

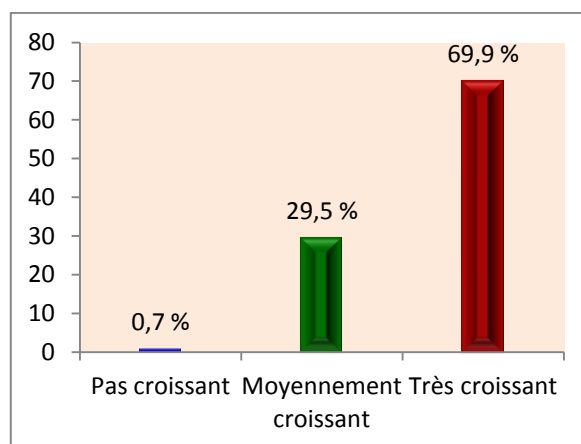
Graphique 16: distribution des sujets de l'échantillon selon leur degré d'optimisme



Suivant les résultats qui sont contenus dans ce graphique 16, on s'aperçoit que 76 sujets de l'échantillon (soit 52,1 %) sont très optimistes. A leur suite, on retrouve ceux qui sont moyennement optimistes. Ces derniers sont au nombre de 70 et représentent 47,9 % des répondants. L'analyse de ces différents résultats montre que tous les sujets de l'échantillon sont, d'une manière ou d'une autre, optimistes.

Pour ce qui est de la croissance, le même scénario semble, à l'instar de l'efficacité, se répéter.

Graphique 17: répartition des participants selon leur degré de croissance



Parmi les répondants, 102 (soit 69,9 %) sont très croissants¹³. Ils sont suivis de ceux qui le sont moyennement qui sont au nombre de 43 (soit 29,5 %). On constate également qu'un seul répondant (soit 0,7 %) n'est pas du tout croissant.

Une synthèse de l'analyse des différents résultats présentés par les graphiques 15, 16 et 17 montre que les forts taux sont enregistrés au niveau des sujets de l'échantillon qui sont très efficaces (55,5 %), très optimistes (52,1 %) et très croissants (69,9 %).

Après avoir évalué la résilience des étudiants immigrants à l'UAC, nous avons cherché à établir un rapport entre cette résilience et la progression dans leurs études.

5.1.6 Résilience et progression dans les études

Le rapport entre la résilience et la progression dans les études a été exploré dans le cadre de cette recherche. Dans cette optique, une première question a été posée aux étudiants immigrants pour savoir s'ils ont des amis étudiants qui les aident à progresser dans leurs études. Des réponses obtenues de cette question, on retient que 123 sujets de l'échantillon

¹³ La croissance désigne ici la capacité à rebondir plus fort (Brien & al., 2008)

(soit 84,2 %) ont, ne serait-ce qu'un ami qui les aident à progresser dans leurs études. Ils sont donc très nombreux à avoir des amis avec lesquels des groupes d'études sont constitués. Par contre, 23 sujets de l'échantillon (soit 15,8 %) n'ont pas d'amis qui puissent les aider dans leur apprentissage afin de progresser dans leurs études.

Dans le même ordre d'idées, nous avons voulu savoir si les étudiants immigrants interrogés dans cette recherche ont le sentiment d'avoir surmonté les difficultés auxquelles ils ont été confrontés dans le cadre du processus d'acculturation qu'ils ont vécu. La question étant fermée, deux types de réponses ont été recueillis.

On s'aperçoit que 132 sujets de l'échantillon (soit 90,4 %) affirment qu'ils ont eu le sentiment d'avoir surmonté les difficultés auxquelles ils ont été confrontés. Contrairement à ceux-ci, 14 répondants (soit 9,6 %) estiment n'avoir pas pu le faire.

Ces données ont permis l'analyse d'autres résultats issus de la question suivante : le fait d'avoir surmonté les problèmes vous a-t-il permis de progresser dans vos études à l'université ? Cette question concerne uniquement les 90,4 % de sujets qui ont eu le sentiment d'avoir surmonté leurs difficultés.

Il ressort de cette répartition que pratiquement tous les sujets qui reconnaissent avoir surmonté les difficultés auxquelles ils ont été confrontés ont constaté une progression dans leurs études parce qu'ils ont surmonté lesdites difficultés. Ceux qui sont concernés par cet état de choses sont évalués à 129, soit 88,4 % des sujets de l'échantillon.

Cependant, d'autres sujets, estimés à trois (soit 2 %), n'ont pas constaté une progression dans leurs études malgré le fait qu'ils aient surmonté leurs difficultés.

Voilà ainsi présentées les données recueillies dans le cadre de l'enquête par questionnaire et de l'évaluation de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC. Comme il était

convenu, à la suite de la présentation des données quantitatives, on a la présentation des données qualitatives qui émanent essentiellement des entretiens semi-directifs.

5.2 Présentation des résultats issus des entretiens semi-directifs

La présentation des résultats qualitatifs obéit à la même règle qui a gouverné la présentation des données quantitatives. C'est-à-dire en se focalisant sur des thématiques bien définies que voici :

- raisons de l'immigration
- perception sur la culture du pays d'accueil
- différences relevées entre culture d'origine et culture d'accueil
- problèmes générés par ces différences
- mécanismes utilisés pour affronter lesdits problèmes
- impact de ces mécanismes sur les études universitaires.

La particularité au niveau des données qualitatives est qu'il ne s'agit pas d'analyses descriptives de fréquences sur la base de tableaux ou de graphiques, mais plutôt d'analyses basées sur des *verbatim*s qui sont présentés comme des données qualitatives.

5.2.1 Raisons de l'immigration

A l'instar des résultats collectés au cours de l'enquête par questionnaire, les résultats issus des entretiens semi-directifs montrent que la poursuite des études reste et demeure le mobile fondamental qui explique l'immigration des étudiants étrangers à l'UAC. En témoigne le propos d'un étudiant congolais en 3^{ème} année de droit:

« Je suis venu au Bénin parce que ma mère voulait m'envoyer dans un pays, un autre pays que le mien. Parce que lorsque j'étais au pays, je n'étudiais pas vu que les parents étaient sur place, voyez-vous ; et il y a un monsieur qui a un enfant qui étudie au Bénin et c'est lui qui a conseillé à ma mère en lui disant que s'il y a un pays qu'il lui suggère, c'est le Bénin parce ce

qu'au Bénin là-bas, on forme bien. C'est comme ça que je me suis retrouvé au Bénin ».

Il en est de même pour ces étudiants centrafricain et gabonais :

« Je suis arrivé au Bénin parce que je veux poursuivre mes études dans le domaine de l'analyse bio médicale. Cette formation est bien faite au Bénin c'est pourquoi les parents ont voulu que je vienne la faire. Une fois que j'aurai mon diplôme, je retournerai dans mon pays » (Etudiant centrafricain, 2015).

« Je suis au Bénin pour effectuer une formation. En effet, je devrais aller en fait en Allemagne pour me faire former. Ce projet n'ayant pas abouti, j'ai échangé avec une amie qui étudiait au Bénin et c'est elle qui m'a conseillé le Bénin pour ma formation. J'ai échangé avec mes parents qui ont donné leur accord. C'est comme ça que je me suis retrouvée au Bénin » (Etudiante gabonaise, 2015).

Ces différents propos montrent que la raison fondamentale qui explique la venue des étudiants étrangers au Bénin est la poursuite de leurs études. Mais au-delà de la poursuite des études, on peut identifier des éléments collatéraux. En se basant sur ces deux déclarations, on se rend compte que non seulement les étudiants étrangers immigrer au Bénin pour poursuivre leurs études, mais aussi parce que les offres de formations au Bénin sont approuvées. La qualité de certaines offres de formation et des diplômes délivrés rend la destination Bénin attractive pour les étudiants étrangers notamment ceux de la sous-région.

Toujours dans le but de poursuivre les études, certains étudiants immigrer au Bénin parce que leurs parents se sont déjà installés au Bénin et ces derniers désirent que leurs enfants poursuivent leurs études à leurs côtés. Ces le cas des étudiants turcs avec qui nous nous sommes entretenu. Voici ce que l'un d'entre eux a dit à ce sujet :

« Je suis au Bénin pour continuer mes études à l'université. Mes parents sont au Bénin depuis trois ans. Quand je devrais continuer mes études à l'université, mon père m'a demandé de venir au Bénin. Je fais une formation dans une école turque qui est au Bénin et j'étudie aussi l'anglais à l'Université d'Abomey-Calavi ».

En somme, on retient que la poursuite des études est la raison principale de l'immigration des étudiants qui ont été interrogés dans le cadre de cette recherche.

5.2.2 Perceptions des étudiants étrangers sur la culture béninoise

Avant d'aborder le mode de vie des étudiants étrangers au Bénin, nous avons voulu recueillir leur perception sur la culture béninoise. L'appréciation faite de la culture béninoise varie d'un étudiant immigrant à un autre. Ces appréciations peuvent être classées en deux catégories : ceux qui l'aiment d'une part et ceux qui ne l'apprécient pas d'autre part.

Bien que la culture béninoise soit différente de la leur, certains étudiants étrangers aiment les pratiques béninoises. C'est le cas de cet étudiant tchadien :

« Moi je peux dire que j'ai aimé la culture béninoise. Ici les gens sont très simples, très abordables, mais c'est souvent la langue, votre langue nationale est très difficile ».

Son point de vue est partagé par d'autres étudiants étrangers dont celui-ci :

« Moi ce qui retient mon attention dans la culture béninoise, c'est que les Béninois sont très ancrés dans leur culture et cela transparaît dans tout ce qu'ils font ».

Parallèlement, d'autres étudiants étrangers déprécient la culture béninoise en tenant compte de certains facteurs qui lui sont associés. Contrairement à certains qui apprécient la prédominance de la culture dans les faits et gestes des Béninois, d'autres étudiants

immigrants estiment que cet état de choses n'est pas bien. Les deux extraits ci-après illustrent bien cette assertion.

« Les gens pratiquent plus l'animisme dans ce pays et cela me dégoûte un peu par rapport à la modernisation ».

« La culture de mon pays est plus axée sur le modernisme. Alors qu'au Bénin, la culture est plus liée à la tradition et aux valeurs ancestrales ; ce qui ne fait pas évoluer le pays ».

Les avis sont donc partagés dans le rang des étudiants étrangers quant à la perception qu'ils ont de la culture béninoise.

Au cours des entretiens, les modes de vie des étudiants immigrants après qu'ils se sont installés au Bénin, ont été abordés. Les résultats obtenus à ce sujet sont également présentés.

5.2.3 Différences relevées entre culture d'origine et culture d'accueil

Une fois au Bénin, les étudiants immigrants remarquent qu'il y a une différence entre leur culture d'origine et la culture qu'ils découvrent au Bénin :

« Chacune des deux cultures est spéciale en son genre. La différence est nette. »

La différence se situe à plusieurs niveaux et est appréciée de diverses manières. En effet, les étudiants immigrants au Bénin sont confrontés à un mode de vie différent de celui qu'ils avaient dans leur pays d'origine. Ce constat les amène à conclure que leur culture d'origine est différente de celle du Bénin. C'est ce que tente de montrer un étudiant gabonais qui précise les niveaux où il identifie des différences :

« Bien sûr que oui. J'ai noté une différence entre les cultures. D'abord au niveau des mets c'est-à-dire la nourriture ; il y a aussi des différences sur le plan vestimentaire ; il y a le sport et les loisirs. Ici au Bénin, les gens aiment

beaucoup le sport. [...]Les jeunes, tous les weekends font le sport sur le campus et partout les gens pratiquent le sport. J'ai aimé ça ».

Dans ces propos, on s'aperçoit que les différences sont identifiées à trois niveaux : le mode alimentaire, le mode vestimentaire et la pratique des sports et des loisirs. D'autres domaines sont également concernés par les différences et il nous est apparu indiqué de présenter les différences suivant des catégories ou des domaines.

5.2.3.1 Différence au niveau du mode alimentaire

Au plan alimentaire, la plupart des étudiants immigrants interviewés ont fait savoir qu'il existe des différences entre ce à quoi ils étaient habitués dans leur pays d'origine et les réalités auxquelles ils sont confrontés au Bénin. Chacun en ce le concerne essaie de mettre en évidence ce qui caractérise fondamentalement la différence au plan alimentaire. Quelques propos que nous présentons ici en guise d'illustrations.

Un étudiant congolais donne son point de vue que voici :

« Au niveau de la nourriture, au fait les mets d'ici coûtent moins cher et c'est facile à préparer. [...]Ici on met souvent du piment dans la nourriture hein. Chez nous quand on mange au pays on ne mange pas du piment comme ça. La preuve c'est que c'est ici que j'ai commencé à manger du piment. Mais je suis habitué déjà, je consomme maintenant du piment ».

Cet étudiant estime que les mets sont généralement assaisonnés avec du piment au Bénin. Ce qui n'est pas le cas dans son pays d'origine ou du moins ce qui ne relève pas de ses habitudes alimentaires. Il lui est difficile, a-t-il laissé entendre à la suite de l'entretien, de s'acheter de la nourriture de peur de ne pas pouvoir la consommer.

Pour un autre étudiant immigrant, la différence est plus focalisée sur le type de met.

« En ce qui concerne la nourriture, au départ j'avais du mal à manger la pâte, car je n'ai jamais mangé la pâte chez moi. Ou bien mangé l'œuf avec

du riz, on ne prend pas ça chez nous. C'est ici que j'ai mangé de l'"atassi" pour la première fois et ce n'était pas du tout facile ».

Cet extrait montre que certains étudiants immigrants notent une différence dans la nature des mets. Ils sont confrontés dans leur pays d'accueil, à de nouveaux mets qui ne sont pas faciles pour eux à consommer et du coup, ils ont du mal à se restaurer. C'est le cas de cet étudiant centrafricain :

« Je note les différences à plusieurs niveaux : d'abord je n'arrive pas à manger les mets béninois ».

Face à la difficulté de manger les mets béninois, certains étudiants immigrants se sentent obligés de fréquenter des milieux qui pourraient satisfaire ce besoin de se nourrir qui constitue un besoin physiologique :

« Au départ, je fréquentais les kiosques pour pouvoir prendre du spaghetti parce que tout ce qui est vendu dans les rues comme nourritures était difficile pour moi à manger ».

A défaut de fréquenter les kiosques, d'autres préfèrent faire la cuisine à leur guise comme cette étudiante gabonaise :

« Les plats culinaires ne sont pas les mêmes. J'ai essayé de prendre ceux du Bénin, mais je n'y arrive pas, car j'ai du mal à les consommer. Certains compatriotes gabonais apprécient les mets béninois, mais moi non. Je préfère faire les emplettes et faire moi-même la cuisine à la maison, car je mange très rarement au-dehors ».

Mais, tous les étudiants immigrants n'ont pas les mêmes perceptions sur le sujet. D'autres estiment qu'il n'y a pas une différence majeure à noter au plan alimentaire. Ceux qui tiennent ce propos sont minoritaires et sont généralement les étudiants togolais. L'extrait ci-dessous en est un témoignage :

« Moi je ne vois pas trop une différence au plan alimentaire, car je retrouve beaucoup de mets, pour ne pas dire tous les mets, que j'ai l'habitude de

prendre chez moi au Togo. C'est vrai que certains mets sont spécifiques à chaque pays, mais moi je n'ai pas de problème au plan alimentaire. Je me sens chez moi étant au Bénin en ce qui concerne l'alimentation ».

De façon globale, on retient que les étudiants, à quelques exceptions près, font le constat d'une nette différence au niveau des habitudes alimentaires. Sur la base de ces différences, ils se comportent de diverses manières et on a pu le remarquer à travers les différents extraits qui ont été présentés.

5.2.3.2 Différence au niveau du mode vestimentaire

A l'instar du domaine alimentaire, des différences ont été notées au plan vestimentaire par les étudiants immigrants à l'UAC. C'est du moins ce qui ressort dans la plupart des données qui ont été collectées à cet effet.

En effet, il s'est avéré que le mode vestimentaire constitue un volet où des différences ont été constatées. Cette perception est partagée par nombre d'entre eux et un interviewé a laissé entendre ce qui suit :

« Ici au Bénin les gens s'habillent en tout hein : "bazin", "boumba", les costumes, tout ça là. Chez nous, souvent c'est le costume qu'on porte, sinon on s'habille en jeans et tee-shirt, mais ici c'est le "boumba". Les gens portent aussi les jeans ici, mais beaucoup plus le "boumba" et les habits en pagne ».

Dans cette même optique, un autre s'exprime en ces termes :

« Oui on note des différences au niveau des deux cultures. Déjà au niveau du mode vestimentaire, le pagne est plus ancré dans les habillements. Ce qui n'est pas le cas chez nous. Ici au Bénin, c'est récurrent ».

L'analyse de ces extraits montre que le pagne est, selon certains étudiants étrangers, au cœur des habitudes vestimentaires des Béninois. Ce qui n'est pas le cas dans les pays respectifs de ceux-ci. Ils reconnaissent que le pagne est utilisé chez eux, mais dans une

moindre proportion. Ce qui est récurrent, ce sont les costumes quand il s'agit surtout du monde professionnel.

Par contre, d'autres communautés comme les Nigériens et les Maliens ne se sentent pas offusquées de voir la prédominance du pagne dans les habitudes vestimentaires des béninois, car il en est de même dans leurs pays d'origine.

« Je ne vois pas une grande différence entre le mode vestimentaire béninois et le mode vestimentaire de mon pays. C'est vrai que chez nous on aime beaucoup le "bazin", mais on utilise aussi le pagne. Donc je ne suis pas gêné de m'habiller au Bénin comme j'en avais l'habitude dans mon pays »
(Propos d'un étudiant malien).

Bien qu'il y ait parfois des similitudes, on retient selon des propos recueillis auprès des étudiants immigrants que les modes vestimentaires sont différents et chaque pays a sa spécificité.

Les différences ne sont pas repérées uniquement aux niveaux alimentaire et vestimentaire. Au plan linguistique, on constate également des différences.

5.2.3.3 Différence au niveau de la langue

Les différences en ce qui concerne la langue ont été abordées à deux niveaux : les langues nationales et la/les langue(s) d'enseignement.

Manifestement, les langues du Bénin sont différentes de celles des autres pays en nous basant sur les déclarations faites par les interviewés, et cela crée un problème de communication :

« Le Bénin dispose d'une multitude de langues nationales qui sont difficiles à comprendre. Cela constitue un frein en matière de communication pour nous les étrangers ».

« [...] j'ai du mal à communiquer parce qu'au Bénin l'usage des langues nationales prédomine » (Propos d'un étudiant centrafricain).

Ces *verbatim* témoignent de la difficulté de communication à laquelle sont confrontés les étudiants étrangers du fait des différences linguistiques.

Par ailleurs, au niveau de l'enseignement, la langue utilisée demeure le français pour la plupart des communautés étrangères. Seuls les Nigériens et les Turcs ont fait savoir que le français n'est pas une principale langue d'enseignement dans leurs pays d'origine. Mais ce qui pose un problème chez les étudiants étrangers en général, c'est l'usage des langues nationales parfois en milieu académique et même sur les lieux de travail :

« Le fait d'utiliser abondamment les langues nationales a des avantages et des inconvénients. Les répercussions se font sentir au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. On remarque que les étudiants béninois et même des enseignants ont des lacunes en français, la langue qui est censée être celle du travail ».

« En société, avec les autres, on utilise beaucoup plus le français chez moi. Mais ici, même au cours, les enseignants basculent en langue nationale en ignorant que des étrangers sont dans la salle ou même que tous les Béninois ne comprennent pas la langue nationale qu'ils utilisent ».

A travers ces déclarations qui sont partagées par d'autres interviewés, on s'aperçoit que certains étudiants immigrants fustigent le fait que les langues nationales soient utilisées là où elles sont attendues le moins.

L'usage des langues nationales est parfois perçu par les étudiants immigrants comme un moyen de marginalisation pour eux. Les déclarations suivantes ont été faites dans ce sens :

« Il y a un problème de communication entre les Béninois et nous et ils se servent de cela pour nous tromper » (Propos d'un étudiant nigérian).

« Le problème général est que les Béninois essaient d'intimider les étrangers dès qu'ils constatent que ces derniers ne comprennent pas leurs langues » (Propos d'un étudiant tchadien).

Ces déclarations montrent que les étudiants immigrants sont parfois victimes des agissements de certains béninois et cela est dû à la barrière linguistique.

Le dernier volet dans lequel des différences ont été notées, en nous référant au mode de vie des étudiants immigrants à l'UAC est le volet religieux.

5.2.3.4 Différence au niveau des croyances religieuses

Les étudiants immigrants ont également remarqué des différences au niveau des croyances religieuses. Nombre d'entre eux pensent que le Bénin est trop ancré dans les pratiques traditionnelles notamment dans la pratique du "vaudou". C'est ce que relatent ici deux étudiants togolais :

« J'ai constaté qu'ici au Bénin les gens s'adonnent au "vaudou" plus que chez nous ».

« Dans mon pays, on pratique aussi l'animisme. Mais ici au Bénin, j'ai comme l'impression qu'on l'adore plus ».

Bien que cette pratique ait cours dans d'autres pays, certains étudiants immigrants estiment que le Bénin est reconnu à travers le monde pour le "vaudou".

Par ailleurs, bien que des religions soient communes à plusieurs pays, les étudiants y relèvent des différences. C'est le cas de cette étudiante qui, tout en reconnaissant la prédominance du "vaudou", explique les différences qu'elle note au niveau d'une même obédience religieuse :

« Les croyances religieuses sont différentes. Quand tu côtoies les Béninois, tu te rends compte qu'ils sont très ancrés dans le vaudou. C'est vrai que chez moi il existe des religions traditionnelles, mais les pratiques sont plus fortes ici au Bénin. Et quand il s'agit d'une même religion, on note également des différences. Moi je suis catholique, mais je sens une différence ici quand je vais à l'Eglise catholique. Ici les cantiques sont

souvent en langue nationale et je me sens étrangère à l'église quand bien même il s'agit de la même congrégation religieuse ».

Il ressort que les étudiants immigrants sont confrontés à des différences culturelles une fois qu'ils se rendent au Bénin. On peut noter ces différences au niveau du mode alimentaire et vestimentaire, de la langue et de la croyance religieuse. C'est pour cela que nous avons voulu savoir si ces différences créent des problèmes à leur niveau.

5.2.4 Problèmes générés par les différences culturelles

Il est aisé de noter qu'à chaque niveau, les différences relevées ont généré, plus souvent, des problèmes.

Au niveau alimentaire, par exemple, certains étudiants immigrants ont du mal à s'alimenter parce qu'ils n'apprécient pas les mets béninois. Cette situation engendre une désorganisation de leur vécu social comme le souligne cet étudiant étranger.

« Franchement, je rencontre de sérieux problèmes alimentaires au Bénin. Je me fais trop de soucis chaque fois que je dois manger des mets auxquels je ne suis du tout pas habitué. Je suis parfois obligé de manger du riz ou du pain toute une journée ».

Pour d'autres, ce sont des problèmes de santé qui surviennent quand ils sont obligés de consommer les repas locaux.

Au plan vestimentaire, le constat est le même. Des étudiants immigrants se sentent stigmatisés à cause de leur habillement. Ils ont parfois l'impression d'être rejetés par les membres de leur société d'accueil.

« Quand moi je m'habille pour sortir, j'ai tous les regards fixés sur ma personne comme si j'étais un extraterrestre. Mes frères venus du même pays que moi ont fait le même constat. Un ami béninois m'a même dit que nous les Nigériens, nous nous habillons de façon extravagante. Tout cela fait qu'on a du mal à s'habiller pour sortir ».

La langue est aussi un moyen de moqueries et parfois, de violences à l'endroit des étudiants immigrants.

« Je n'apprécie pas trop la violence des Béninois face à de petites choses en amphi. Dès que tu te mets à parler, on se rend compte que tu es un étranger à travers ta langue ou ta manière de parler et tu deviens la bête à abattre à tout prix ».

Moi j'ai décidé de ne même plus poser des questions en amphi quand je ne comprends pas quelque chose parce que dès que vous vous mettez à parler, vous êtes identifié comme un étranger et vous n'avez plus la paix avec certains étudiants béninois ».

« Il suffit d'aller acheter quelque chose au marché ou quelque part dans le quartier. Quand les vendeuses se rendent compte par ton accent que tu es un étranger, le prix de vente du produit que tu veux acheter est doublé ou parfois même triplé ».

Ces différents propos illustrent bien les difficultés de communication qui se posent au niveau de certains étudiants immigrants.

Au niveau de la croyance religieuse, certaines pratiques provoquent une sensation irritante chez certains étudiants immigrants :

« L'environnement dans lequel je vis est un peu désagréable parce je dois chaque fois me soumettre au bruit des tam-tams des charlatans et des adeptes de "vaudou" et l'agitation des personnes qui vivent autour de moi ».

Face à tous ces problèmes évoqués et qui sont engendrés par les différences au plan culturel, des étudiants immigrants restent nostalgiques de leur pays :

« Ces différences ont accentué une nostalgie pour moi de retourner dans mon pays. Je me dis que si j'étais dans mon pays, je serai plus à l'aise ».

Face à ces multiples difficultés auxquelles ils ont été confrontés, les étudiants immigrants ne sont pas restés indifférents. Ils ont développé des mécanismes pour les affronter et ces mécanismes varient d'un individu à un autre.

5.2.5 Mécanismes utilisés pour affronter les problèmes liés aux différences culturelles

Pour surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans le cadre des différences d'ordre culturel, les étudiants immigrants utilisent divers mécanismes. Avant de les évoquer, il faut retenir que la majeure partie des personnes interviewées (11 sur les 12) ont affirmé qu'ils ont pu surmonter les difficultés qui ont été les leurs. Mais les attitudes adoptées pour y parvenir diffèrent d'un individu à un autre.

Pour les uns c'est grâce au soutien social qu'il a été possible de surmonter les problèmes et de s'adapter :

« J'ai commencé à m'adapter lorsque j'ai commencé à me faire des amis béninois ici. Je les fréquentais et je les voyais manger. Quand ils m'invitent, j'essayais de déguster leurs mets. Et petit à petit, je me suis adapté. Ce sont donc les amis qui m'ont poussé à manger les nourritures d'ici ».

« Il faut dire que mes parents, malgré la distance qui les sépare de moi, m'ont beaucoup soutenu dans mes problèmes à travers des conseils. Ils me remontaient le moral chaque fois qu'ils avaient la possibilité ».

D'autres se focalisent sur l'objectif qu'ils se sont fixé en arrivant au Bénin. Celui de réussir leurs études :

« J'ai pu m'adapter en surmontant les problèmes que j'ai eus. Ce qui m'a permis d'y arriver c'est que je me mettais toujours en tête que j'ai un objectif à atteindre à tout prix : c'est de réussir ma formation et d'obtenir mon diplôme ».

Par ailleurs, nous nous sommes intéressé aux stratégies adoptées par les étudiants immigrants face à plusieurs cultures. On peut classer les 12 réponses obtenues à cette préoccupation en deux grandes catégories. Pour les uns, au contact de la culture béninoise, l'option du syncrétisme culturelle a été faite. A cet effet un Congolais s'exprime en ces termes :

« Je ne peux pas dire que j'ai rejeté une culture au profit de l'autre. Donc je vis avec les deux cultures et ça me plaît comme ça. La preuve est que j'étais en vacances dernièrement chez moi au pays, j'ai préparé "atassi" au Congo et les parents étaient même étonnés et on a tous mangé ».

Pour ce dernier, il a été question de conserver non seulement sa culture d'origine, mais aussi d'adopter la culture béninoise. C'est ainsi qu'il arrive à vivre mieux. C'est aussi la perception d'un étudiant gabonais qui partage ici son point de vue :

« Je considère les différences comme un métissage culturel qui est d'ailleurs d'un avantage considérable ».

Pour les autres, il n'est point question d'adopter la culture béninoise. L'option faite ici, c'est la conservation de la culture d'origine :

« J'ai de la peine à cumuler les cultures, car elles ne sont pas compatibles. Je préfère garder la mienne » (Propos d'un étudiant centrafricain).

De ces différentes réponses, une question importante émerge : quel est l'impact des mécanismes utilisés pour affronter les problèmes sur les études universitaires ? Des réponses sont apportées au point suivant.

5.2.6 Impact des mécanismes et attitudes de défense sur les études universitaires

Les survivances aux difficultés d'ordre culturel par l'entremise de mécanismes et d'attitudes adoptés ont permis à nombre des interviewés de poursuivre convenablement

leurs études. C'est ce que deux tiers d'entre eux ont affirmé et les propos qui suivent sont illustratifs de cette réalité.

« Puisque mon objectif était de réussir à tout prix, ça m'a permis de redoubler d'efforts et de terminer afin de rentrer chez moi. Cet objectif a été atteint et je viens de soutenir ma licence avec succès ».

Même si certains ne sont pas encore à la fin de leur cursus académique comme ce dernier, ils ont néanmoins constaté que les mécanismes de défense adoptés ont eu un impact positif sur leur apprentissage. En voici deux extraits qui le témoignent :

« Le fait d'avoir surmonté les problèmes que je viens d'évoquer m'aide assez dans mes études. Quand j'étais confronté à ces problèmes, je ne m'adonnais pas à mes études comme cela se devait ».

« Si je ne m'étais pas adapté, je n'aurais pu continuer mes études et je serais déjà rentré chez moi au pays ».

Cependant, d'autres sujets ne perçoivent pas l'impact de leur adaptation sur leur parcours académique parce qu'ils ne sont pas satisfaits de leurs résultats académiques. Voici ce que nous dit, à propos, un étudiant congolais :

« Moi je suis arrivé au Bénin trois mois avant que les cours ne commencent, donc j'ai eu le temps de m'adapter à un certain nombre de choses déjà. Mais le fait d'avoir surmonté très tôt les difficultés et de m'adapter ne m'a permis de progresser dans les études parce qu'entre temps, j'ai eu à rencontrer de mauvais conseillers. Des gens qui me disaient que sur le campus ici il ne suffisait pas seulement de lire, mais qu'il faut avoir un parrain. Tu peux ne pas apprendre, mais te confier à quelqu'un qui va t'aider à passer en année supérieure ».

Cet extrait montre qu'il y a eu adaptation, mais cette adaptation est restée sans effet sur les apprentissages. Mais ce qu'il convient de mettre en évidence dans ce cas est qu'il n'y a pas eu véritablement apprentissage chez cet étudiant qui comptait sur une aide pour le faire

passer en année supérieure. Il s'agit ici d'un autre problème qui vient affecter le parcours académique de l'étudiant.

➤ *Synthèse du Chapitre V*

Des différents résultats obtenus, on retient que le motif primordial ou fondamental de l'immigration des étudiants étrangers au Bénin est la poursuite des études académiques. Cette volonté d'étudier au Bénin et notamment à l'Université d'Abomey-Calavi s'explique pour les uns et les autres par la qualité des offres de formations et des diplômes délivrés. La plupart des étudiants immigrants qui sont concernés par cette recherche ont un âge compris entre 20 et 25 ans et parmi tous les sujets de l'échantillon, on dénombre 60,3 % qui sont de sexe masculin et les autres sont de sexe féminin.

Les résultats à divers niveaux montrent que les étudiants immigrants, une fois au Bénin, sont confrontés à deux cultures différentes. Les indices des différences sont remarquables au niveau du mode alimentaire et vestimentaire, de la langue et des croyances religieuses. Au contact des cultures qui s'avèrent être différentes, l'attitude des étudiants varie selon le type d'individu. Mais dans leur grand ensemble, les étudiants immigrants ont opté pour deux grandes stratégies : celle d'adopter les deux cultures en présence (64,4 % des sujets de l'échantillon se retrouvent dans ce cas) et celle de maintenir la culture d'origine en rejetant la culture du pays d'accueil (30,1 % des répondants y sont concernés). Les autres, dans une moindre mesure, ont préféré soit ne pas conserver leur culture d'origine et ne pas adopter la culture béninoise non plus (2,7 %), soit, adopter la culture béninoise en rejetant leur culture d'origine (2,7 %).

Les différences d'ordre culturel évoquées ci-dessus ont engendré des problèmes auxquels sont confrontés les étudiants immigrants. A cet effet, 26,7 % d'entre eux ont déclaré être stressés, 9,6 % ont une mauvaise image d'eux-mêmes et 28,8 % se sentent désemparés. Les 34,9 % restants n'ont rien ressenti.

Face aux problèmes auxquels ils étaient confrontés, les étudiants immigrants se sont inscrits dans la dynamique de les surmonter. Ainsi les résultats montrent que tous les 146 étudiants immigrants qui ont été interrogés dans le cadre de cette recherche ont développé la résilience. Certains sont moyennement résilients (27,4 %) tandis que d'autres le sont fortement (72,6 %).

Par ailleurs, l'impact de la résilience des étudiants immigrants sur la progression de leurs études a été appréhendé. A l'issue des résultats obtenus, on déduit que 88,4 % des sujets de l'échantillon ont déclaré avoir remarqué une progression dans leurs études après avoir surmonté les problèmes auxquels ils étaient confrontés. Seulement 2 % n'ont pas constaté une progression dans leurs études malgré le fait qu'ils aient surmonté leurs difficultés. Les individus restants (9,6 %) représentent ceux qui n'ont pas pu surmonter les difficultés.

Ainsi peuvent se résumer les différents résultats auxquels nous sommes parvenu au terme des enquêtes menées dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION

Ce chapitre VI est l'occasion pour nous d'interpréter les données issues des différentes enquêtes effectuées et de confronter les conclusions auxquelles nous avons abouti à celles de ceux qui nous ont précédés dans le même domaine de recherche que celui-ci ; autrement dit, à la suite de l'interprétation, nous procédons à la discussion. Et pour rester en cohérence avec la structuration de ce travail depuis le départ, une synthèse du chapitre VI est proposée à la fin. Mais avant cette synthèse, nous avons énuméré les limites qui ont marqué ce travail de recherche dans sa globalité.

6.1 Interprétation des résultats

« L'interprétation des résultats consiste à tirer ses propres conclusions de leur analyse : c'est une partie qui est subjective si elle est comparée à celle de l'analyse des résultats. En milieu anglophone, elle est souvent qualifiée de discussion interne » (Dubois, 2005, p. 29).

Sur la base des résultats obtenus et de leurs analyses, nous essayerons de tirer les conclusions qui s'imposent. Cette section permettra donc d'interpréter les résultats et servira de cadre pour confirmer ou infirmer chacune des hypothèses qui sont formulées dans cette recherche. Les différentes interprétations se feront sous la bannière de thématiques congruentes avec les hypothèses de recherche.

6.1.1 Processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC

Les résultats obtenus font état de ce que les étudiants immigrants se trouvent être au contact de deux cultures qui s'avèrent être différentes. Si 97,9 % des répondants l'ont affirmé, c'est que les différences sont très marquées. Il est vrai que les systèmes de valeurs qui caractérisent chaque pays n'étant pas les mêmes, on ne saurait retrouver deux cultures qui soient identiques. Deux cultures peuvent se ressembler sur des volets précis et non à tous les égards. Dans cette recherche, on constate que les différences se situent à plusieurs niveaux. Que ce soit au niveau du mode alimentaire et vestimentaire, au niveau de la

langue et au niveau des croyances religieuses, les différences sont évidentes et perceptibles par les étudiants immigrants.

En ce qui concerne spécifiquement le volet relatif à la langue, les étudiants immigrants font allusion aux différentes langues qui sont utilisées dans la société béninoise pour communiquer. Mais au-delà, la différence est aussi observée dans le milieu éducatif où certains (19,2 %) sont confrontés à la langue française comme langue d'enseignement pour la première fois.

Ces situations induisent inéluctablement des changements parfois profonds dans le mode de vie habituel des étudiants immigrants : ils sont d'ailleurs 73,3 % à l'avouer. C'est le signe manifeste d'un processus d'acculturation mis en mouvement au niveau de cette catégorie d'étudiants.

Confrontés à ce processus d'acculturation, ces étudiants immigrants adoptent des stratégies différentes. Les résultats obtenus renseignent que 64,4% des répondants affirment avoir adopté les deux cultures. Cela suppose qu'ils vivent sous la bannière d'une culture qui résulte de la synthèse de deux cultures. C'est dire qu'en plus de leur culture d'origine, ils puisent des valeurs dans la culture béninoise afin de pouvoir mieux vivre dans le pays d'accueil. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains étudiants immigrants ont fait savoir qu'ils aiment des pratiques qui se rapportent à la culture béninoise. Dans cette optique, la cuisine est appréciée par les uns et pour d'autres, c'est plutôt le mode vestimentaire. Mais on note également les langues nationales, les croyances religieuses auxquelles il faut ajouter l'hospitalité et les musiques traditionnelles béninoises qui sont appréciées et aimées par des étudiants immigrants. Il est alors compréhensible que l'on retrouve dans leur rang, des personnes qui fassent l'option d'une adoption des deux cultures auxquelles ils sont confrontés.

Contrairement aux premiers, d'autres étudiants immigrants (30,1%) ont préféré maintenir leur culture d'origine tout en rejetant la culture béninoise. Ce choix opéré par cette catégorie d'étudiants immigrants peut s'expliquer de deux manières. Soit ils sont très attachés à leurs valeurs culturelles et n'attendent pas laisser la moindre place à une autre culture. Dans ce cas, bien qu'ils soient à l'étranger, ils se comportent comme s'ils étaient dans leurs pays d'origine. Soit la culture béninoise leur est répugnante pour diverses raisons.

Quand certains étudiants immigrants rappellent qu'ils sont stigmatisés et qu'ils font couramment l'objet de moqueries, il y a des raisons qu'ils ne soient pas portés vers la culture du pays d'accueil. Quand un étudiant immigrant va jusqu'à affirmer qu'il a : « [...] de la peine à cumuler les cultures, car elles ne sont pas compatibles. Je préfère garder la mienne », on peut imaginer à quel point il se tiendra distant de la culture béninoise. Vraisemblablement, ceux qui adoptent une pareille posture ne sauraient réussir leur adaptation puisqu'ils vont chercher, chaque fois, à éviter des contacts entre les deux cultures. On pourrait retrouver ceux qui adoptent cette posture parmi les 28,8 % de répondants qui préfèrent mener des activités sportives ou socioculturelles uniquement avec les ressortissants du même pays qu'eux et parmi ceux qui préfèrent rester seuls (1,4 %).

Par ailleurs, on retrouve des étudiants immigrants qui ont opté pour le rejet de leur culture d'origine en faveur de la culture béninoise. En adoptant cette attitude, leur culture d'origine est altérée pour faire place à l'adoption des valeurs culturelles béninoise. L'immigrant qui fait cette option considère que la meilleure façon de réussir son adaptation ou son intégration est de se comporter comme un membre de la société d'accueil. Et donc, il importe de s'appropriier les valeurs et pratiques de ladite société en ignorant ses propres valeurs culturelles.

On retrouve également des étudiants immigrants qui, non seulement rejettent leur culture d'origine, mais n'adoptent pas aussi la culture béninoise. Ils apparaissent donc comme des individus sans culture précise.

Ces deux dernières catégories que nous venons d'évoquer regorgent des répondants qui représentent une infime partie de l'échantillon ; soit 2,7 % pour chacune des catégories.

Il s'en suit de ces analyses que les étudiants immigrants à l'UAC sont plus portés vers deux choix en ce qui concerne les stratégies qui sont développées dans un contexte d'acculturation : la première est relative à ceux qui adoptent les deux cultures et la seconde se rapporte à ceux qui maintiennent leur culture d'origine en rejetant la culture béninoise.

Il est, en somme, à reconnaître que les étudiants immigrants à l'UAC sont confrontés à un processus d'acculturation une fois au Bénin et face à cela, ils développent diverses stratégies, chacun selon sa préférence. Mais ce processus engendre plusieurs problèmes que nous essayons d'expliquer ci-dessous. Mais avant, vérifions à cette étape précise, la première hypothèse de cette recherche.

➤ *Vérification de l'hypothèse n° 1*

La première hypothèse de cette recherche postule que les étudiants immigrants à l'UAC sont confrontés à un mode de vie (mode alimentaire et vestimentaire, croyance religieuse et langue) différent de ceux de leur pays de provenance. Les résultats permettent d'établir que les différences se situent surtout au niveau du mode alimentaire et vestimentaire, des croyances religieuses et dans une certaine mesure, au niveau de la langue. Cet état de choses bouleverse profondément leur mode de vie habituel. Ils sont donc astreints, pour la plupart, à des stratégies d'adaptation. C'est donc un processus d'acculturation qui se met en mouvement.

Nous pouvons conclure, fort de ces constats, que notre première hypothèse est confirmée, à savoir que les étudiants immigrants à l'UAC sont confrontés à un mode de vie (mode alimentaire et vestimentaire, croyance religieuse et langue) différent de ceux de leur pays de provenance.

6.1.2 Problèmes engendrés par le processus d'acculturation

Généralement, tout ce qui implique des changements, engendre parfois des problèmes. En nous référant aux résultats des enquêtes, nous nous rendons compte que plusieurs problèmes sont à mettre à l'actif du processus d'acculturation que vivent les étudiants immigrants.

Les données collectées ont le mérite de montrer que, non seulement les étudiants immigrants à l'UAC vivent des changements au niveau culturel qui induisent une modification dans leurs modes de vie habituels, mais aussi que ces différents changements engendrent des problèmes.

En effet, les différences notées au plan alimentaire par certains étudiants immigrants ont un impact sur leur mode de vie alimentaire. Pour des personnes qui avaient un comportement alimentaire donné et qui sont désormais confrontées à un autre type de comportement, il sera sans doute constaté des bouleversements ou une désorganisation comme le confie cet étudiant immigrant :

« [...] Je suis parfois obligé de manger du riz ou du pain toute une journée ».

Cette désorganisation oblige d'autres à rester parfois à jeun de peur de mal s'alimenter et de s'attirer des maladies. Ces différents bouleversements peuvent conduire, au plan psychologique, à des troubles alimentaires.

Ces problèmes évoqués ci-dessus sont aussi valables pour le volet vestimentaire. A ce niveau précisément, les étudiants immigrants vivent une sorte de stigmatisation du fait de leur mode vestimentaire qui ne concorde pas avec celui qui est en usage dans le pays d'accueil.

Cette façon de catégoriser les immigrants, notamment les étudiants immigrants, crée des problèmes à leur niveau. Cette stigmatisation traduit un rejet par la société.

En outre, la différence notée au niveau des pratiques religieuses engendre également des problèmes. Certains étudiants immigrants méprisent des pratiques religieuses béninoises qu'ils qualifient de démoniaques. D'autres, bien qu'ils retrouvent leur religion habituelle au Bénin, n'approuvent pas certaines pratiques. Dans ce cadre, certains parmi eux décident de ne plus fréquenter leur confession religieuse et ce faisant, ils se sentent écartés de leur « Dieu ».

Les problèmes linguistiques ne sont pas occultés. Ils se situent globalement à trois niveaux. Au premier niveau, les étudiants immigrants sont totalement étrangers aux langues nationales du Bénin et notamment la langue « Fon » qui est une langue véhiculaire dans le sud du Bénin. Pour faire des achats, les étudiants immigrants sont parfois victimes de surenchère dès qu'on se rend compte de leur "étrangeté". Ce qui est une marque de stigmatisation.

Au deuxième niveau, le problème est lié à l'accent. En effet, bien que la langue d'enseignement (le français) soit la même pour la majorité d'entre eux, l'accent des enseignants ne facilite pas la compréhension chez ces derniers. La situation devient plus dramatique quand les enseignants se mettent à expliquer des notions dans une langue nationale. De même, l'accent des étudiants immigrants permet aux étudiants béninois de

les identifier comme des étrangers et cela donne parfois lieu à des violences. Ils sont traités de plusieurs manières : d'étrangers, de personnes sans une identité, de nécessiteux, etc.

Au troisième niveau, nous avons les problèmes que rencontrent les étudiants immigrants qui n'avaient pas comme langue d'enseignement dans leur pays d'origine le français et qui sont désormais confrontés à des enseignements qui sont dispensés dans cette langue. Nous faisons allusion ici aux étudiants nigériens et turcs précisément. Les résultats montrent qu'ils éprouvent assez de difficultés de compréhension même s'ils sont pour la plupart inscrits au département d'anglais. Les difficultés de compréhension des cours qui sont liées à des problèmes linguistiques semblent évidentes. Plus de 28 % des répondants sont confrontés à ce problème majeur dans la vie d'un étudiant.

En somme, on remarque qu'au niveau de chacun des indicateurs de l'acculturation qui ont été abordés dans cette recherche, des problèmes sont enregistrés du fait des différences notées. On peut alors noter des problèmes relatifs à la stigmatisation (car 41,1 % de répondants ont affirmé qu'ils sont victimes de moqueries), l'ethnocentrisme, la ségrégation, aux violences et aux conflits qui naissent des chocs culturels.

Il y a vraisemblablement stigmatisation parce que 21,2 % des étudiants immigrants qui sont victimes de moqueries pensent que cela est dû au fait qu'ils sont des étrangers. Pour d'autres (11,6 %), cela est dû à leur accent. C'est aussi dû au fait qu'ils soient identifiés comme des étrangers. D'autres encore (2,1 %) attribuent les raisons des moqueries au jugement qui est porté sur leur mode vestimentaire.

Les ressentiments des étudiants immigrants interrogés face aux changements auxquels ils ont été confrontés sont aussi des indications que le processus d'acculturation génère des problèmes à leur niveau. Face donc aux problèmes auxquels ils ont été confrontés, on

remarque que 28,8 % des étudiants immigrants interrogés se sentent désemparés, 26,7 % sont stressés et 9,6 % ont une mauvaise image d'eux-mêmes.

Au regard de toutes ces analyses, il convient d'énoncer que le processus d'acculturation génère des problèmes chez les étudiants immigrants. La plupart des problèmes évoqués sont des problèmes psychologiques qui les affectent. Nous y revenons plus amplement dans la partie réservée à la discussion des résultats.

6.1.3 Le processus d'acculturation comme une situation d'adversité pour les étudiants immigrants à l'UAC

La question fondamentale qui mérite d'être posée dans cette rubrique et qui nécessite la recherche d'éléments de réponse est la suivante : comment le processus d'acculturation constitue-t-il une situation d'adversité pour les étudiants immigrants à l'UAC ? Pour y répondre, il convient d'abord de dire ce qu'est une adversité.

L'adversité se rapporte aux circonstances difficiles ou malheureuses ; c'est une épreuve qu'il s'impose à l'individu de surmonter. Toutes les situations qui présentent ces caractéristiques peuvent être considérées comme des moments d'adversité.

Considérant les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, on s'aperçoit que le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants n'est pas exempt de difficultés ou de problèmes qui affectent ceux qui y sont confrontés. Selon ces résultats, 73,3 % des étudiants immigrants qui ont pris part aux différentes enquêtes ont remarqué de profonds changements dans leur mode de vie habituel que ce soit au niveau du mode alimentaire et vestimentaire, de la langue, qu'au niveau de la croyance religieuse. Il faut ajouter également que 45,9 % des répondants éprouvent des difficultés à concilier les cultures en présence. De même, 28,1 % des personnes interrogées ont des difficultés de compréhension au cours.

En outre, 41,1 % des étudiants immigrants interrogés sont victimes de moqueries et plusieurs d'entre eux font l'objet de stigmatisation.

Tous ces résultats montrent que le processus d'acculturation confronte les étudiants immigrants à l'UAC à des épreuves douloureuses qui les poussent d'ailleurs à des problèmes psychologiques. Cette observation se justifie par le fait que certains (28,8 %) se sont sentis à un moment donné désemparés pendant que d'autres (26,7 %) étaient stressés et d'autres encore (9,6 %) avaient une mauvaise image d'eux-mêmes. Toutes choses qui nous amènent à déduire que le processus d'acculturation est vécu par les étudiants immigrants à l'UAC comme une expérience stressante qui débouche sur un événement de vie perturbant, donc, une situation d'adversité : d'où, la considération du processus d'acculturation comme une situation d'adversité.

Lemay (2006), cité par Anaut (2008), estime que l'être humain ne peut en aucun cas échapper au développement de mécanismes pouvant lui permettre de survivre au-dessus des flots tumultueux d'une adversité à laquelle il est confronté. C'est ce que nous remarquons à travers les résultats de cette recherche qui montrent que 76 % des répondants ont éprouvé le besoin de surmonter les problèmes auxquels ils étaient confrontés dans le processus d'acculturation. Cela témoigne que ceux-ci vivaient une situation d'adversité.

Dans cet élan de vouloir surmonter l'adversité que constitue le processus d'acculturation pour les étudiants immigrants, on retient qu'ils sont 90,4 % à avoir le sentiment de l'avoir effectivement fait. Mais ne pouvant tabler uniquement sur les réponses déclaratives, les tests effectués à travers l'Echelle de Hardiesse Résilience montrent que tous les 146 étudiants immigrants qui ont été interrogés dans le cadre de cette recherche sont résilients, mais à des degrés différents : 72,6 % d'entre eux sont très résilients et 27,4 % le sont moyennement.

La littérature sur la résilience nous a appris qu'il ne saurait avoir résilience sans une situation d'adversité, de stress ou de traumatisme. C'est encore la preuve que le processus d'acculturation a été une situation d'adversité pour les étudiants immigrants. On pouvait dire que la résilience développée par ces derniers était en rapport avec une autre situation d'adversité. Cette hypothèse n'est pas à exclure en amont. Mais quand nous savons que le test sur la résilience a été effectué sur la base des problèmes vécus au cours du processus d'acculturation, nous acceptons que le processus d'acculturation ait été réellement une situation d'adversité pour les étudiants immigrants ; laquelle situation les a contraints à développer la résilience.

➤ *Vérification de l'hypothèse n° 2*

La deuxième hypothèse de cette recherche postule que : le processus d'acculturation génère des problèmes d'ordre psychologique qui obligent les étudiants immigrants à l'UAC à développer une résilience.

Dans la section « 6.1.2 », nous avons pu montrer que le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants engendre des problèmes. Comme on peut le constater dans la vie en général, tout changement crée parfois des tensions ou des problèmes. C'est également le cas ici où les différences culturelles sont des sources de problèmes. On peut citer la désorganisation du mode de vie habituel et spécifiquement au niveau des habitudes alimentaires et vestimentaires, au niveau des pratiques religieuses et au niveau des langues. Cette désorganisation généralisée entraîne des problèmes psychologiques, notamment le stress, la mauvaise image de soi et dans une certaine mesure, l'angoisse chez les étudiants immigrants. De ces constats, il est prouvé que le processus d'acculturation cause des problèmes notamment psychologiques chez les étudiants immigrants à l'UAC.

De même, au niveau du point « 6.1.3 », il a été question de montrer en quoi le processus d'acculturation peut pousser au développement de la résilience. A cet effet, les interprétations qui ont été faites des résultats montrent que les différents problèmes psychologiques générés par ce processus plongent les étudiants immigrants dans une situation d'adversité. Or, il ne saurait y avoir résilience sans qu'il y ait au préalable une situation d'adversité. La résilience que les étudiants immigrants ont développée a été suscitée par les problèmes qu'ils ont vécus au cours du processus d'acculturation. A partir de cette analyse nous affirmons que le processus d'acculturation génère effectivement des problèmes d'ordre psychologique et oblige de ce fait, les étudiants immigrants à l'UAC à développer une résilience ; ce qui confirme alors notre deuxième hypothèse.

6.1.4 Processus de résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC

Comme il a été mentionné précédemment, tous les sujets de l'échantillon ont été révélés résilients, mais à des échelons différents (72,6 % sont très résilients et 27,4 % sont moyennement résilients). Il convient alors de se demander ce qui caractérise concrètement la résilience des étudiants immigrants à l'UAC. Rappelons d'abord que l'outil qui a permis de savoir si les sujets de l'échantillon sont résilients ou non (c'est-à-dire l'Echelle de Hardiesse Résilience) mesure trois indicateurs à savoir : le sentiment d'efficacité, l'optimisme et la croissance. Puisque tous les sujets sont résilients, on peut donc affirmer qu'ils sont alors efficaces, optimistes et font également preuve de croissance. Mais cette affirmation n'est pas totalement juste quand on se réfère aux résultats qui se rapportent à ce sujet. Selon les données collectées, 55,5 % des répondants sont très efficaces, 43,8 % sont moyennement efficaces et 0,7 % ne sont pas du tout efficaces. Ces différents taux montrent que la résilience ne s'explique pas par le simple fait d'être efficace. On peut ne pas être efficace et être résilient. La preuve est que tous les sujets sont résilients, mais on remarque que 0,7 % d'entre eux ne sont pas efficaces.

Quand on en vient à l'optimisme, on constate par contre que tous les sujets sont optimistes, mais à des proportions différentes. On dénombre 52,1 % de sujets qui sont très optimistes et 47,9 % qui sont moyennement optimistes. On pourrait sur cette base dire que la résilience des sujets est liée beaucoup plus à leur optimisme.

Pour ce qui est de la croissance, on découvre que 69,9 % des répondants sont très croissants et 29,5 % sont moyennement croissants. A l'instar de l'efficacité, 0,7% des sujets ont été identifiés comme ne faisant pas preuve de croissance. Ici également, on peut dire que la résilience ne dépend pas uniquement de la croissance.

On peut donc dire que la résilience que développent les étudiants immigrants à l'UAC dépend à la fois de leur efficacité face à l'adversité que constitue ici le processus d'acculturation, de leur optimisme et de leur croissance. Autrement dit, leur résilience dépend de leur attitude à percevoir les choses de façon positive, de leur capacité à persévérer et à faire face aux obstacles et de leur capacité à rebondir plus fort.

Or, ces trois indicateurs sont rattachés à la personne du sujet résilient. Cette analyse nous amène à tirer à cette étape, une conclusion : la résilience des étudiants immigrants est déterminée par des facteurs personnels.

Par ailleurs, un autre facteur qui détermine la résilience a été exploré dans le cadre de cette recherche : il s'agit des facteurs environnementaux notamment dans leur dimension "soutien social". Les indicateurs que nous avons utilisés sont : le soutien de la famille de l'immigrant, le soutien de son entourage de vie au Bénin, le fait d'être accepté ou rejeté par les Béninois qui vivent dans son entourage, le fait de se sentir épanoui à l'université, la pratique d'activités sportives ou socioculturelles au Bénin et le fait d'être victimes ou non de moqueries.

Quand on se fie aux déclarations des sujets de l'échantillon, ils sont 89,7 % contre 10,3 % à estimer qu'ils sont acceptés par les Béninois qui vivent dans leur entourage. En se limitant à ce taux, on peut dire que la résilience des étudiants immigrants est aussi déterminée par leur environnement de vie du fait qu'ils sont acceptés par les membres de cet entourage. On peut donc conclure que la résilience des étudiants immigrants est aussi influencée par le fait qu'ils soient acceptés par les Béninois qui vivent dans leur entourage.

En ce qui concerne le soutien familial, les résultats montrent que 72,6 % contre 27,4 % des étudiants immigrants interrogés ont reçu du soutien de leurs familles lorsqu'ils étaient dans la situation d'adversité créée par le processus d'acculturation. Le soutien était selon le cas, financier, moral ou les deux à la fois.

Pour ce qui est du soutien de l'entourage de vie dans le pays d'accueil, 71,9 % contre 28,1% des sujets sondés ont reconnu avoir reçu ce type de soutien. Ce taux est très élevé et à partir de là on peut prétendre établir un lien entre cet indicateur et la résilience.

Le même exercice a été fait avec les autres indicateurs et les conclusions sont les mêmes que les précédentes.

En effet, tous les sujets interrogés avaient pratiquement tous (99,3 %) l'habitude de pratiquer des activités sportives ou socioculturelles dans leurs pays d'origine avant de se rendre au Bénin pour la poursuite de leurs études. Une fois au Bénin, ils ont continué ces activités, mais avec différentes cibles. Elles se mènent pour les uns avec des amis béninois, ou avec des amis béninois et des compatriotes du même pays et pour les autres avec les compatriotes du même pays et ceux d'autres pays ou avec uniquement des compatriotes du même pays.

Le dernier indicateur est relatif à l'épanouissement des étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi. Selon les données recueillies, 81,5 % des sujets de l'échantillon contre 18,5 % se sentent épanouis dans leur milieu de formation qu'est l'UAC.

➤ *Vérification de l'hypothèse n° 3*

Il est opportun de rappeler la troisième hypothèse qui fonde la présente recherche et qui stipule que la résilience des étudiants immigrants à l'UAC est déterminée par l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux.

Les résultats ont montré que tous les sujets de l'échantillon sont résilients et c'est au moyen de l'Echelle de Hardiesse Résilience que nous l'avons su. Nous savons aussi que cette échelle mesure trois dimensions que sont l'efficacité du sujet, son optimisme et sa croissance. Toutes ces dimensions sont des facteurs personnels qui déterminent la résilience. Si les répondants se sont révélés alors résilients, il est à déduire que leur résilience est déterminée par des facteurs qui leur sont personnels.

Par ailleurs, on s'est rendu compte que les étudiants immigrants ont bénéficié du soutien social parce que chacun des indicateurs qui le mesurent est effectif. Que ce soit le soutien familial ou celui de leur entourage de vie au Bénin, les étudiants immigrants les ont reçus. De même, on a constaté qu'ils se sentent épanouis, qu'ils pratiquent des activités sportives et socioculturelles au Bénin et qu'ils sont acceptés par leur entourage de vie même si nombre d'entre eux sont victimes de moqueries. Eu égard à ces constats, nous pouvons affirmer que les étudiants immigrants ont bénéficié d'un soutien social. Ce soutien a forcément contribué au construit de leur résilience.

Ces différentes analyses nous permettent de confirmer notre troisième hypothèse : la résilience des étudiants immigrants à l'UAC est déterminée par l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux.

6.1.5 Résilience et apprentissage chez les étudiants immigrants à l'UAC

L'un des volets importants de ce travail est la mise en relation de la résilience développée par les étudiants immigrants et leur cursus académique notamment leur apprentissage. La question spécifiquement posée ici est celle de savoir si la résilience des étudiants immigrants leur a permis, sur le plan académique, de progresser dans leurs études.

Les analyses précédentes indiquent que tous les sujets de l'échantillon ont développé une résilience même si c'est à des degrés différents. Il faut rappeler, par ailleurs, que 88,4 % des répondants ont remarqué que le fait d'avoir surmonté les problèmes auxquels ils ont été confrontés dans le cadre de l'acculturation leur a permis de progresser dans leurs études. Or, le fait pour les étudiants immigrants de surmonter les problèmes liés à l'acculturation témoigne en réalité de la résilience qu'ils ont développée. Dans la panoplie des problèmes vécus par les étudiants immigrants figurent les problèmes spécifiques à leur apprentissage. On peut évoquer notamment les difficultés de compréhension que certains parmi eux ont eues pendant les enseignements. La communication est un élément très capital dans le processus enseignement/apprentissage/évaluation. Quand sa qualité fait défaut, on observe des difficultés notamment, dans le processus d'apprentissage. On peut également évoquer les moqueries et les violences, dont les étudiants immigrants sont victimes dans les amphithéâtres parce qu'ils sont des étrangers. Manifestement, ils sont, pour la plupart, stigmatisés. La stigmatisation que ressentent les étudiants immigrants les conduit à l'isolement. Or un apprenant isolé ne saurait véritablement se mettre dans des conditions qui permettent d'apprendre convenablement.

Par ailleurs, l'étudiant immigrant fait désormais face à de nouvelles méthodes d'enseignement qui exigent de leur part un réajustement du style d'apprentissage. Ce réajustement peut entraîner une certaine démotivation chez ces apprenants.

Tous ces éléments évoqués constituent de véritables facteurs de risques pour les étudiants immigrants et les rendent vulnérables à l'« échec universitaire ». S'il n'existe pas un climat social apaisé à l'université ou quand les conditions d'apprentissage sont exténuantes, cela conduit à une démotivation. Le processus d'apprentissage ne saurait s'établir dans un contexte d'insécurité. Dans la hiérarchisation des besoins de l'homme, Abraham MASLOW a mis un accent sur le besoin de sécurité. Ce besoin a aussi des implications sur le processus d'apprentissage. Un environnement d'insécurité ne saurait favoriser l'apprentissage des étudiants en général et des étudiants immigrants en particulier. Ce besoin de sécurité implique non seulement la protection physique, mais aussi la protection morale. Quand ce besoin est garanti, il participe à la motivation de l'étudiant immigrant. Or la motivation constitue un vecteur pour l'apprentissage.

Malgré ces adversités, les étudiants immigrants font montre d'une progression normale dans leurs études. On en déduit que non seulement ils ont développé une résilience, mais cette résilience leur a également facilité la tâche dans leur apprentissage. Rappelons ce témoignage intéressant qui disait déjà :

« Si je ne m'étais pas adapté, je n'aurais pu continuer mes études et je serais déjà rentré chez moi au pays ».

La résilience des étudiants immigrants a été renforcée par d'autres paramètres pour que son effet soit efficace sur leur apprentissage. Les résultats indiquent à cet effet que ceux-ci s'appuient sur des amis qui les aident à comprendre les cours et éclaircir les points d'ombre. On dénombre dans cette catégorie, 84,2 % d'entre eux qui se font aider par des amis étudiants. Cette aide a été très déterminante dans le construit de leur résilience. A ce niveau précisément, nous pouvons qualifier cette résilience de "résilience académique" et comme nous sommes à l'université, on spécifierait l'adjectif et on parlerait alors de "résilience universitaire".

La résilience apparaît donc comme un soutien au processus d'apprentissage. Le fait de considérer les études universitaires comme un défi à relever à tout prix est un facteur personnel qui détermine la résilience des étudiants immigrants. La motivation des étudiants immigrants à apprendre en dépit des facteurs de risque auxquels ils sont confrontés trouve aussi sa source dans leur résilience.

On conclut donc que la résilience joue un rôle de prévention contre l'échec académique et l'abandon des études.

➤ *Vérification de l'hypothèse n° 4*

La quatrième hypothèse de cette recherche postule que la résilience que développent les étudiants immigrants à l'UAC a un impact significatif sur leur intégration et contribue à la réussite de leur cursus académique.

Selon les résultats et leurs analyses, les étudiants immigrants ont remarqué dans leur grande majorité, un effet positif de leur résilience sur leur évolution au plan académique. Ils justifient cet état de choses par les appuis dont ils bénéficient de la part d'autres étudiants afin de faciliter leur apprentissage. De même, les bons résultats qu'ils obtiennent dans leur formation ne sont que le reflet ou la marque de leur résilience.

En considération de ces interprétations, la quatrième ou dernière hypothèse de cette recherche est vérifiée.

A l'issue des différentes interprétations qui sont faites des divers résultats obtenus, il est indispensable pour nous, à présent, de les discuter. Une discussion qui permettra de confronter les différents résultats obtenus aux approches théoriques existantes sur les différents volets qui ont été abordés dans cette recherche.

6.2 Discussion

« *La discussion consiste à établir le pont entre l'interprétation des résultats et les travaux antérieurs. En milieu anglophone, elle est souvent qualifiée de discussion externe.* »

(Dubois, 2005, p. 29). Dans cette partie, nous confrontons l'interprétation faite des résultats aux travaux antérieurs qui portent sur le sujet.

C'est également l'occasion propice pour répondre aux différentes questions de recherche qui ont été posées à l'issue de la problématique. Pour ce faire, il convient de rappeler lesdites questions et c'est sous leur bannière que se mène la discussion.

Comment se déroule le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi ?

Le fait pour les étudiants de migrer au Bénin n'est déjà pas une expérience facile parce que très stressant. En effet, en se séparant physiquement de leur pays d'origine, ils se séparent d'un morceau d'eux-mêmes qui leur est précieux. La migration implique, selon les cas de figure, la rupture avec la famille, la rupture avec la culture et ses constituants ; c'est une séparation avec ses réalités sociales. Ces ruptures ne sont pas sans préjudice sur la vie des immigrants. L'un de ces préjudices est selon Markuschower (2006), "la perte de l'univers primordial de l'existence" et pour Devereux (1970) c'est plutôt la rupture du cadre psychologique culturel interne du sujet. La migration peut être, quand elle n'est pas bien gérée, un vecteur d'affections psychologiques.

Bien que nous n'ayons pas exploré ce volet (les conséquences d'une migration) au niveau des étudiants immigrants à l'UAC, nous pensons qu'ils n'ont pas été épargnés des désagréments que cause une migration humaine. La preuve est que certains parmi eux ont tenu à maintenir leur culture d'origine en les préservant de tout contact. D'autres ont exprimé une mauvaise image de leur personne et en interrogeant Amin (2012), il nous

répond que le sujet migrant subi des atteintes à l'image de soi et cela s'explique par sa situation de migrant dominé.

Par ailleurs, une fois installé dans le pays d'accueil, le migrant continue de subir d'autres désagréments qui sont cette fois-ci liés au contact culturel : c'est-à-dire le contact de sa culture d'origine avec celle de son pays d'accueil. Le contact culturel n'est donc pas sans déconvenue pour les étudiants immigrants à l'UAC.

En effet, les diverses différences observées au niveau des indicateurs retenus (mode alimentaire et vestimentaire, croyance religieuse et langue) prouvent que les cultures qui sont en contact sont effectivement différentes et les changements profonds observés au niveau des étudiants immigrants inclinent à dire qu'ils sont dans un processus d'acculturation. Dans ce processus, on note une acculturation alimentaire, une acculturation vestimentaire, une acculturation religieuse et une acculturation linguistique. Le choix de ces indicateurs ne s'est pas éloigné de ceux définis par Wagner (2010) : le langage, les habitudes alimentaires, le style vestimentaire, etc. appartiennent tous au registre comportemental.

L'acculturation alimentaire renvoie à l'adoption ou l'acceptation de nouvelles nourritures ou habitudes alimentaires au détriment des habitudes alimentaires traditionnelles (Kronl et Lau, 1993, cités par Pillarella, Renaud et Lagacé, 2007). En adoptant donc la culture du pays d'accueil, les étudiants immigrants adoptent également la gastronomie de ce pays. Cette adoption peut être partielle ou totale. Partielle parce que certains mets peuvent déplaire naturellement aux étudiants immigrants. Les résultats de la recherche ont montré que 27,4 % des étudiants immigrants de notre échantillon aiment la cuisine béninoise. L'amour qu'ils ont pour sa gastronomie peut se justifier dans une certaine mesure par le rapprochement avec la leur. C'est d'ailleurs pourquoi Benabdallah et Jolibert (s. d.) ont constaté que pour la consommation en alimentation, les immigrés font le choix des

produits qui sont fabriqués dans leur culture d'origine et ceci, lorsqu'ils y restent attachés. Cela témoigne que nos préférences alimentaires portent en réalité la marque de notre culture. Les étudiants immigrants à l'UAC s'acculturent donc à partir du mode alimentaire. Il n'en demeure pas moins pour les habitudes vestimentaires, les croyances religieuses et les langues.

A ce niveau précisément on remarque que les étudiants immigrants sont faiblement attachés aux langues du Bénin (15,8 %), au style vestimentaire des Béninois (11 %) et aux croyances religieuses qui caractérisent le Bénin (6,8 %).

Dans le processus d'acculturation, quatre types d'attitudes ont été observés chez les étudiants immigrants : nous avons ceux qui ont adopté les deux cultures en contact, ceux qui ont maintenu leur culture d'origine en rejetant la culture béninoise, ceux qui ont adopté la culture béninoise en rejetant leur culture d'origine et ceux qui ont rejeté les deux cultures. Ces résultats sont convergents avec le modèle de Berry (1990) et lesdites attitudes correspondent respectivement à ce que l'auteur désigne par l'intégration, la séparation, l'assimilation et la marginalisation. De ces quatre stratégies, on s'aperçoit que les étudiants immigrants à l'UAC sont le plus tournés vers des attitudes d'intégration et de séparation que des attitudes d'assimilation et de marginalisation. Or, pour Berry (1990), la réussite de l'acculturation réside dans les attitudes d'intégration et d'assimilation. En revanche, des difficultés caractérisent ceux qui sont dans une posture de séparation et de marginalisation. C'est ce qui justifierait en partie, les nombreuses difficultés auxquelles ont été confrontés certains étudiants immigrants au cours de leur processus d'acculturation.

Quels sont les problèmes que génère ce processus ?

Rappelons d'abord que le contact entre deux cultures est source de conflits et, ces conflits culturels, les étudiants immigrants les vivent. Ils se traduisent par les difficultés que certains parmi eux ont à concilier les cultures en présence.

En effet, l'acculturation implique inévitablement le changement de comportement. Or cette modification peut engendrer à la longue, des psychopathologies (Berry et Sam, 1997). Le premier problème que le processus d'acculturation engendre chez les étudiants immigrants à l'UAC est le stress. Le stress acculturatif est un problème psychologique qui peut affecter un individu et dans ce cadre, Gakuba et Graber (2012) affirment que le stress d'acculturation peut déboucher sur une dépression ou une angoisse.

Cette recherche a donc montré que les étudiants immigrants à l'UAC sont confrontés à un stress acculturatif. Cette conclusion semble s'accorder avec celle de Berry et Sabatier (2010) pour qui l'acculturation peut constituer une source de difficultés et conduire le sujet migrant dans un état de "stress d'acculturation".

Les résultats de cette recherche ont également montré que les différences notées à chaque niveau ont été problématiques pour les étudiants immigrants au point où une grande partie d'entre eux s'est sentie désemparée en dehors du stress que certains ont pu vivre. Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Phaneuf (2009) qui estime que l'attitude de marginalisation crée chez l'immigrant, un sentiment de confusion que l'auteur désigne par "incongruence culturelle". Ce sentiment de stress et de confusion se trouve être renforcé par d'autres. Il s'agit du rejet dont fait montre l'environnement de vie des étudiants immigrants à l'UAC à leur égard. Ce rejet se matérialise par une forme de stigmatisation. Dans ce contexte précis, certaines expressions sont utilisées notamment par les étudiants béninois : « *tu es un étranger* », « *tu es un ressortissant d'un pays de guerre* », « *il n'y a pas d'université dans ton pays* », « *enfant de guerre* », etc. Ces différents propos sont la marque d'une stigmatisation sociale qui conduit progressivement à l'exclusion sociale. Toutes choses qui compliquent la réussite de l'acculturation chez les étudiants immigrants. Le sentiment de rejet ou d'exclusion qu'ont certains étudiants immigrants favorise le maintien de leur culture d'origine. Ils se retrouvent donc dans un processus d'enculturation

en lieu et place d'un processus d'acculturation. Même si l'acculturation de ces étudiants immigrants est forcée parce qu'obligation leur est faite d'adopter la culture de la société d'accueil, ils peuvent céder à cette obligation sans pour autant la vouloir effectivement. L'existence de crises latentes à leur niveau ne permettra pas une réussite de leur acculturation. Or, l'échec de l'acculturation suppose l'échec de l'adaptation et de l'intégration sociale du migrant.

Ces différents problèmes évoqués de façon générale et qui sont liés au processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC sont la résultante des problèmes relevés spécifiquement au niveau de chacun des indicateurs qui ont permis de mesurer l'acculturation dans cette recherche.

Ainsi, le changement des habitudes alimentaires a créé chez les étudiants immigrants, une forme d'insécurité alimentaire. On s'abstient de manger de peur de contracter une maladie gastrique qui pourrait mettre à mal sa santé. Cela pourrait conduire à une anorexie forcée chez certains qui souffre d'une phobie alimentaire. Ces différents tourments engendrent inmanquablement le stress et l'angoisse qui sont des problèmes pathologiques. Le changement du mode alimentaire des étudiants immigrants à l'UAC, dans le processus d'acculturation, constitue un geysier de problèmes psychologiques. Ceci avait été déjà évoqué par Pillarella, Renaud et Lagacé (2007) qui, dans leurs travaux sur l'acculturation alimentaire d'une catégorie d'immigrants, ont pu mettre en évidence que l'acculturation a pour conséquences, la confusion identitaire et des problèmes psychologiques qui sont liés au déracinement, à l'éloignement de la famille, etc.

Au niveau du mode vestimentaire, les étudiants immigrants sont confrontés également au stress et à l'angoisse, mais qui sont cette fois-ci dus à la stigmatisation sociale dont ils sont victimes. Le style vestimentaire de certains est perçu comme une sorte d'extravagance et donne par conséquent lieu à des critiques acerbes et à des moqueries. Ce sont surtout les

étudiants nigériens qui sont mis à l'index à ce sujet. Ce qui contraint certains parmi eux qui n'arrivent pas à supporter cette situation, à une acculturation vestimentaire forcée.

Les problèmes au plan linguistique existent ; la communication est difficile à cause des différences observées au niveau des langues. Que ce soit dans le domaine de la vie sociale en générale ou dans le domaine académique en particulier, la langue constitue un frein dans l'adaptation de certains sujets de notre échantillon. Ce qui perturbe les relations interpersonnelles qu'ils entretiennent. A ce sujet, Tagawa (2005) souligne que la connaissance de la langue est non seulement un élément déterminant dans le parcours des étudiants étrangers, mais aussi un facteur explicatif des difficultés relationnelles observées chez ces derniers.

En outre, l'accent des étudiants étrangers favorise également des moqueries et des stigmatisations dans les amphithéâtres. De même, l'usage des langues nationales par les enseignants pendant que leurs enseignements se déroulent est perçu par les étudiants immigrants comme un mépris de leur présence. Cet état de choses met en mal la relation qui devrait lier l'enseignant à son étudiant. Les étudiants immigrants se sentent comme « laissés pour compte » et à ce propos, Hu Yu (2003) affirme que les obstacles linguistiques perturbent les relations interpersonnelles entre l'étudiant et son enseignant. L'acculturation au niveau de la langue engendre, à l'instar du volet alimentaire et vestimentaire, des problèmes majeurs et confirme ainsi l'affirmation de Fronteau (2008) pour qui l'incapacité pour les immigrants de s'exprimer, les conduit à l'isolement et à la mélancolie.

Le volet religieux est tout aussi difficile à vivre par les étudiants immigrants à cause des différences dans les pratiques religieuses. Ici, l'embarras est important : faut-il adopter les pratiques religieuses béninoises ou maintenir ses pratiques habituelles ? C'est l'une des

questions que se posent les étudiants immigrants qui ont à cœur de ne pas s'éloigner de « Dieu » ou de leur « Dieu ».

Si l'adversité est manifeste, tout n'est cependant pas déplorable dans le processus d'acculturation qui constitue pour d'autres étudiants immigrants, une expérience enrichissante. Pour reprendre le propos de l'un des répondants, les différences observées constituent un métissage culturel qui est d'ailleurs d'un avantage considérable. L'acculturation permet au migrant d'avoir une ouverture d'esprit sur diverses réalités culturelles et d'en tirer profit si cela est nécessaire. Cette opinion est également celle de Favre (2008) pour qui le fait d'être confronté à plusieurs cultures est enrichissant pour le sujet qui en fait l'expérience parce que cela lui permet d'avoir non seulement un regard critique, mais d'entrevoir la vie sous plusieurs perspectives.

En tout état de cause, les résultats de cette recherche, bien qu'ayant montré les effets positifs de l'acculturation sur certains étudiants immigrants, indiquent également qu'il constitue un véritable processus qui engendre des problèmes, notamment psychologiques tels que le stress acculturatif, l'angoisse, la stigmatisation sociale et l'exclusion sociale. Cette observation confirme les résultats de plusieurs travaux (Gakuba & Graber, 2012 ; Brisset *et al.*, 2010 ; Baubet & Moro, 2003) selon lesquels, le processus d'acculturation engendre des conflits culturels, l'anxiété, le stress d'acculturation, etc. Cette conclusion suscite une préoccupation si l'on reste accroché aux objectifs poursuivis dans cette recherche :

Comment le processus d'acculturation constitue-t-il une situation d'adversité qui amène les étudiants immigrants à développer la résilience ?

Dans les paragraphes précédents, nous avons pu montrer que le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC est marqué dans leur vie par des problèmes. Ces problèmes, pour la plupart psychologiques, ont à un moment donné affecté leur mode de

vie habituel. Il n'est plus nécessaire de rappeler ici ces différents problèmes. Mais ce qui paraît plutôt nécessaire, c'est de montrer que ces problèmes évoqués ci-dessus créent une situation d'adversité qui pousse les étudiants immigrants à l'UAC à développer une résilience.

Lorsque nous retenons le stress qui s'avère être l'un des premiers problèmes auxquels sont confrontés les sujets de l'échantillon, il affecte le vécu de ces derniers. Considéré, en effet, comme l'incapacité de l'organisme à réagir face aux sollicitations de l'environnement, le stress anéantit le sujet dans son élan à mener des actions et le démotive. Se retrouver dans cet état entraîne une désorganisation au plan physiologique et même psychologique. Ainsi donc, un stress peut plonger l'individu dans une situation d'adversité. Il en est de même pour l'angoisse et l'anxiété. Le sujet qui a le sentiment que son environnement d'accueil le rejette et qui vit une forme de stigmatisation se retrouve dans une situation difficile. Ce comportement de certains béninois qui frise la xénophobie n'est pas de nature à favoriser l'intégration des étudiants immigrants. Tous ces problèmes conduisent à l'isolement de l'étudiant immigrant et quoi qu'on dise, le sentiment d'isolement est toujours présent chez les étudiants étrangers parce que même s'ils se portent vers les autres étudiants, c'est pour régler, le plus souvent, des problèmes académiques (Coulon et Paivandi, 2008).

Ces différents problèmes ont des conséquences au plan universitaire. En effet Togawa (2005) a montré que les étudiants étrangers ne sont pas que victimes de rupture au plan relationnel et social. La rupture s'observe également au plan pédagogique et universitaire. Or, les étudiants étrangers sont plus fragiles que les autres en matière de troubles psychologiques. Les troubles psychologiques sont dus non seulement aux remaniements psychologiques consécutifs à l'entrée à l'université, mais aussi au choc culturel (Bouteyre, 2008).

Ces événements constituent donc pour ces derniers, des épreuves douloureuses subies et en lieu et place d'une résilience, on peut assister à une désilience (l'opposé de résilience).

S'il est admis que ce sont ces épreuves qui amènent les étudiants immigrants à développer une résilience comme nous l'indiquent les résultats, il est alors confirmé que le processus d'acculturation est le vecteur de cette résilience à travers les problèmes qu'il génère. S'il y a développement de résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC, il y a donc certainement une situation d'adversité qui explique cette résilience. Dans le cas précis, c'est bien évidemment le processus d'acculturation qui constitue cette situation d'adversité, car il est considéré, à travers ses problèmes, comme une situation indésirable. Cette affirmation confirme les résultats de plusieurs travaux (Vanistendael, 1996 ; Tisseron, 2007 ; Cyrulnik, 2001 ; Masten, 2001) qui ont pu conclure que la résilience se construit dans une situation d'adversité ou en cas de traumatisme. « [...] *Au départ de la résilience, il y a toujours un événement ou une situation plus ou moins sérieux, mais potentiellement déstabilisant, qui appelle une réaction adaptée et un nouveau départ dans l'existence* » (Manciaux et Tomkiewicz, 2000, p.319). Le caractère déstabilisation des problèmes que génère le processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC est réel et fondé et ceci, nous l'avons montré à plusieurs égards. Ce qui est en parfaite adéquation avec l'une des conclusions de Camilleri (1989) selon laquelle le processus d'acculturation est vécu par le migrant comme une situation conflictuelle qui, par conséquent, affecte sa psychologie.

Quels sont les facteurs qui déterminent la résilience des étudiants immigrants à l'UAC ?

Rappelons que les résultats révèlent que tous les répondants de cette recherche sont résilients. Certains sont très résilients tandis que les autres le sont moyennement. De l'interprétation de ces résultats, il ressort que la résilience des étudiants immigrants est

déterminée par des facteurs qui leur sont personnels. Ces facteurs sont l'efficacité, l'optimisme et la croissance. Pour les uns, le facteur "efficacité" détermine plus la résilience, pour les autres c'est plutôt l'"optimisme" ou la "croissance". Dans tous les cas, chacun de ces facteurs explique la résilience des étudiants immigrants. A cette étape, nous pouvons affirmer que la résilience des étudiants immigrants à l'UAC est déterminée par des facteurs personnels et cette affirmation rejoint celle de plusieurs auteurs notamment Frankl (2005), White, Driver et Warren (2008) et Jourdan-Ionescu (2001).

Parallèlement à cette conclusion, nous avons pu nous rendre compte que les étudiants immigrants à l'UAC, pour la plupart, ont bénéficié d'un soutien social qui a contribué à les aider à surmonter la situation d'adversité créée par le processus d'acculturation. La résilience des étudiants immigrants à l'UAC s'explique donc aussi par les facteurs environnementaux, notamment le soutien social. Ces résultats confirment l'idée selon laquelle la résilience est fondée par l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux : idée défendue par des auteurs comme Rutter (1993) et Richardson (2002) et remettant ainsi en cause le modèle d'analyse de Richardson (2002).

On aboutit ainsi à la conclusion que les étudiants immigrants à l'UAC développent une résilience qui s'explique, non seulement par des facteurs personnels (c'est-à-dire leur capacité à vivre normalement en dépit de l'adversité qui est dans ce contexte, le processus d'acculturation), mais aussi par des facteurs environnementaux.

Cette conclusion est d'autant plus pertinente qu'un individu peut bien disposer de capacités qui soient favorables à la résilience, mais si son environnement ne l'aide pas ou s'il est rejeté par son environnement, il lui serait très difficile de développer cette résilience. Mieux, le soutien social dont les étudiants immigrants ont bénéficié leur a été favorable et ils l'ont souligné avec insistance. C'est dire que les facteurs environnementaux ont aussi

joué un rôle déterminant dans le construit de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC.

En outre, le processus d'acculturation, bien qu'ayant constitué une situation d'adversité pour les étudiants immigrants à l'UAC, induit également des stratégies qui favorisent en quelque sorte la résilience. En effet, les quatre stratégies définies par Berry (1990) qui sont adoptées par les migrants en contexte d'acculturation et qui se sont révélées exactes dans cette recherche, favorisent, en réalité, leur intégration dans leur nouvelle société. Or, l'intégration suppose que le migrant a pu surmonter les difficultés auxquelles il était confronté et cela ne peut se faire sans que son environnement ait un rôle à jouer. Les facteurs environnementaux sont donc déterminants pour le construit de la résilience et ceci, en interaction avec les facteurs personnels.

Par ailleurs, on peut se demander les facteurs qui déterminent véritablement la résilience chez les étudiants africains parce qu'environ 98 % des sujets de notre échantillon sont des Africains. Quand on sait que le développement humain est caractérisé en Afrique par des cérémonies traditionnelles à chaque étape de la vie, on est à même de se demander si ces rituels ne participent pas au renforcement des facteurs personnels qui déterminent la résilience des étudiants africains. Sans nul doute, cela y participe parce que ces rituels ont pour objectif de préparer l'individu à affronter les problèmes auxquels il sera confronté dans sa vie au quotidien. Boko (2013) l'a montré amplement et a abouti à la conclusion que l'éducation traditionnelle que reçoivent les enfants africains les prépare à la résilience. Mais pour en être certain dans le cadre de ce travail, il aurait fallu interroger ces étudiants sur ces aspects, ce qui n'a pas été le cas, mais ce volet n'est qu'une perspective pour des recherches futures.

Quelles sont les implications psychopédagogiques de la résilience développée par les étudiants immigrants à l'UAC?

Le milieu universitaire peut influencer la résilience. C'est aussi vrai pour Martins (1974) qui estime que le contact des étudiants étrangers avec leur milieu universitaire d'accueil rétablit l'équilibre affectif qui a été troublé par l'éloignement familial. Ce rétablissement affecte positivement leur apprentissage. En revanche, la résilience peut influencer l'apprentissage des étudiants en favorisant la réussite de leur cursus académique. C'est ce dernier volet qui nous a semblé intéressant d'explorer dans cette recherche. Ainsi donc, les résultats disposent, à cet effet, que plus de trois quarts des étudiants immigrants qui ont été interrogés ont pu noter des effets positifs de leur résilience sur leur évolution au plan académique. Ces résultats sont d'autant plus intéressants qu'être résilient suppose qu'on progresse normalement en dépit de l'adversité. Boris Cyrulnik disait à ce propos que la résilience est « *la capacité d'une personne ou d'un groupe à bien se développer, à continuer à se projeter dans l'avenir -véritable métamorphose- en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères* » (Cyrulnik, 1999, p.10). L'apprentissage des étudiants immigrants devrait donc être influencé par leur résilience. C'est ce qui témoigne de l'effectivité de leur résilience, car ils progressent normalement dans leur cursus académique malgré la présence de la situation d'adversité induite par le processus d'acculturation. La progression dans le cursus académique motive les étudiants immigrants à rester dans le pays d'accueil, et de poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

En réalité, les étudiants immigrants à l'UAC rencontrent au plan académique, des difficultés dans leur apprentissage. D'abord il faut noter une différence dans les systèmes éducatifs, car le système éducatif d'un pays n'est que le reflet de sa culture et l'élaboration des programmes ou des curricula tient aussi bien compte des réalités historiques,

économiques, religieuses que de la philosophie politique. A partir du moment où les cultures sont différentes, les systèmes éducatifs le sont également. A en croire Gakuba et Graber (2012), il y a une disparité dans les deux types d'enseignement que reçoivent les étudiants immigrants. Or, l'adaptation scolaire et sociale des étudiants étrangers dépend de l'écart observé entre l'enseignement reçu dans le pays d'origine et celui donné par l'université d'accueil. Plus grande est la disparité, plus difficile sera l'adaptation. Ainsi, les programmes éducatifs et les pratiques en vogue dans le système éducatif béninois ne prennent pas en compte, à certains niveaux, les besoins des apprenants étrangers. C'est malgré ces problèmes, en plus d'autres difficultés que nous avons soulignées plus haut, que les étudiants immigrants parviennent à atteindre leurs objectifs au plan académique.

Par ailleurs, les enseignants devraient constituer de potentiels tuteurs de la résilience chez les étudiants immigrants. Mais cela ne saurait être une réalité s'ils ne posent pas les actes qu'il faut. C'est pourquoi Fergusson et Lynskey (1996) cités par Bouteyre (2008) rappellent aux enseignants, trois facteurs en lien avec la résilience scolaire : la bonne relation entretenue avec l'enseignant, la croyance de ce dernier dans les possibilités de progression de l'apprenant et la pertinence des attentes académiques qu'il a à son encontre. Nous voulons mettre un accent particulier sur la bonne relation qui doit exister entre enseignant et étudiants pour dire qu'elle passe par une communication réussie. « *Le succès d'une communication orale dépend du fonctionnement optimal de plusieurs processus sur le plan psychologique ; une partie de ces processus est relative au pôle de l'émission, l'autre partie relevant du pôle de la réception. Mais le premier phénomène décisif dans toute communication orale est celui de l'attention qui affecte à la fois l'émission et la réception des messages* » (Hounmenou, 2012, p. 32-33).

De toute évidence, tous les problèmes vécus par les étudiants immigrants à l'UAC dans le cadre du processus d'acculturation laissent présager de leur échec au plan académique, car

« l'abandon des études peut être considéré comme une conséquence des difficultés d'adaptation de l'étudiant à un nouveau milieu » (Bouteyre, 2008, p. 61). Néanmoins, ils arrivent, grâce à leur résilience à progresser normalement dans leurs études.

En somme, il s'en déduit que la résilience favorise la réussite universitaire. « La réussite universitaire tiendrait en grande partie, à la capacité de l'étudiant à faire face à l'ensemble de ces contraintes et donc à développer un ensemble d'habiletés qui dépassent de beaucoup le cadre circonscrit des apprentissages » (Bouteyre, 2008, p. 37). De ce fait, Bouteyre (2008, p. 37) ajoute qu' « être brillant intellectuellement n'est pas une garantie de réussite à l'université si, par ailleurs, l'étudiant n'est pas en mesure de gérer les autres aspects de son quotidien ».

6.3 Limites de la recherche et perspectives

En dépit des résultats intéressants obtenus dans le cadre de cette recherche, elle n'est pas exempte d'insuffisances. Des limites ont été relevées au niveau de certaines rubriques qu'il importe de souligner. Après avoir évoqué ces insuffisances, les perspectives envisagées seront énumérées.

6.3.1 Limites de la recherche

Les rubriques dans lesquelles des limites ont été relevées se rapportent à la revue de littérature, la démarche méthodologique et la collecte des données. A ces différentes étapes, des insuffisances ont été relevées et leurs corrections pourraient améliorer davantage la qualité de cette recherche.

- **Au niveau de la revue de littérature**

La revue de littérature n'a pas abordé certains aspects du sujet de la recherche. Il nous a paru, en effet, nécessaire de faire un état des connaissances se rapportant au vécu des étudiants immigrants au Bénin et à l'Université d'Abomey-Calavi. Malheureusement, nous

n'avons pas pu découvrir un ouvrage qui a abordé la question. Cela indique aussi que la recherche est pionnière et revêt donc un caractère exploratoire.

Il faut également mentionner le manque d'une documentation conséquente sur le lien entre le vécu des étudiants immigrants et leur apprentissage.

- ***Au niveau de la démarche méthodologique***

Au plan méthodologique, il nous semble qu'il aurait été plus pertinent d'utiliser, à l'instar de l'Echelle de Hardiesse Résilience qui mesure les facteurs personnels qui déterminent la résilience chez les étudiants immigrants, une échelle de mesure du soutien social. En effet, il existe plusieurs instruments qui peuvent permettre la mesure du soutien social. Beauregard et Dumont (1996) en ont cité neuf qui sont d'une qualité métrologique éprouvée parmi plus d'une quarantaine qui a été recensée. Il s'agit, par exemple, de Inventory of Socially Supportive Behaviors (ISSB) élaboré par Barrera *et al.* en 1981, Arizona Social Support Interview Schedule (ASSIS) élaboré par Barrera en 1981, Interpersonal Support Evaluation List (ISEL) élaboré par Cohen *et al.* en 1985, Norbeck Social Support Questionnaire (NSSQ) élaboré par Norbeck *et al.* en 1981, Perceived Social Support from Friends and From Family (PSS-Fr et PSS-Fa) élaboré par Procidano et Heller en 1983, Social Support Questionnaire (SSQ) élaboré par Levine *et al.* en 1983, Social Support Appraisals Scale (SS-A) élaboré par Vaux en 1982, Social Support Behaviors Scale (SS-B) élaboré par Vaux en 1982 et Social Support Resources Scale (SS-R) élaboré par Vaux en 1982. Autant d'instruments dont le choix de l'un pouvait, permettre d'une part, de mesurer valablement le soutien social chez les étudiants immigrants et d'autre part, de permettre un croisement plus pertinent avec l'EHR afin d'en déduire une probable interaction entre les facteurs personnels et environnementaux qui déterminent la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC. Mieux, on aurait pu utiliser la Resilience Scale for Adults (RSA) qui est une échelle qui mesure à la fois des facteurs personnels et

environnementaux de la résilience que sont les compétences personnelles, les compétences sociales, le soutien social, la cohérence familiale et la structure personnelle. Cet instrument pouvait donc mieux permettre de savoir si la résilience des étudiants immigrants à l'UAC est déterminée par l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux. Mais, cette échelle a été découverte après la collecte des données sur le terrain.

Par ailleurs, l'utilisation d'un logiciel dans le cadre du traitement des données qualitatives aurait été pertinente. Par exemple, "Sonali" (version 1.9.1) est un logiciel de transcription et de traitement des données qualitatives et donc, un logiciel de construction et d'analyse de corpus de données qualitatives. Mais, si ce logiciel n'a pas été utilisé, c'est parce qu'il a assez d'exigences et son utilisation n'est pas aisée.

- *Au niveau des variables*

La recherche n'a pu intégrer la variable "insécurité dans le pays d'origine", une variable indépendante. Par exemple, l'apparition de la fièvre Ebola en Guinée Conakry peut avoir fragilisé les étudiants guinéens de l'UAC qui perdent ainsi l'une des précieuses ressources de leur résilience.

- *Au niveau de la collecte des données*

Bien que cette recherche ait abouti à des résultats intéressants, elle comporte également quelques limites relatives à la collecte des données.

En effet, il était tout à fait normal d'étudier ce qui fait la particularité de la résilience des étudiants immigrants africains puisque 97,94 des participants sont des Africains. Cette exploration pouvait fixer davantage le caractère novateur à cette recherche. Mais, ce volet n'étant pas défini au préalable comme l'un des objectifs visés par cette recherche, nous sommes abstenus de nous lancer dans son exploration.

En outre, nous aurions pu aller plus loin en cherchant des informations sur le cursus des étudiants immigrants à l'UAC qui ont été interrogés et également sur leurs différents résultats pour établir un véritable lien entre leur résilience et leurs résultats académiques.

Par ailleurs, puisqu'il y avait dans l'échantillon des sujets qui ne comprenaient pas le français, la collecte des données a été faite à leur niveau par des personnes interposées. Ce qui a probablement constitué des biais. Une démarche pertinente aurait été de traduire les outils de collecte de données en anglais (parce que ceux qui sont concernés comprennent l'anglais) pour faciliter la compréhension des questions chez les sujets concernés.

Ces différentes limites relevées nous permettent de faire des propositions et d'envisager des perspectives pour les recherches qui vont succéder à celle-ci.

6.3.2 Perspectives

Au Bénin et en l'occurrence à l'Université d'Abomey-Calavi, la politique d'intégration des étudiants immigrants laisse à désirer. Les structures que sont le CPUAQ et le SEOU qui sont censées jouer ce rôle ne comblent malheureusement pas les attentes. C'est certainement parce que les autorités, à divers niveaux, ne se rendent pas compte des difficultés que rencontrent ces derniers. Une prise de conscience de ces difficultés peut amener les décideurs et les enseignants de l'Université d'Abomey-Calavi à réorienter certaines actions en leur faveur. C'est pourquoi nous suggérons un renforcement de ces structures en les dotant de moyens nécessaires.

Voilà en quoi cette recherche contribue en partie, à éclairer la communauté scientifique sur les réalités liées aux étudiants immigrants.

En effet, même dans les amphithéâtres, les enseignants ignorent parfois la présence des étudiants immigrants. Or, accorder une attention particulière à ceux-ci contribuera

certainement à leur épanouissement et participera, à coup sûr, au construit de leur résilience.

Cette recherche n'a pas pu approfondir certains sujets relatifs aux étudiants immigrants. Il s'agit par exemple des facteurs qui déterminent particulièrement la résilience des étudiants africains et le processus d'apprentissage chez les étudiants immigrants. Il serait intéressant que ces volets se profilent comme de nouvelles pistes de recherche que nous investiguerons dans les recherches ultérieures.

Par ailleurs, il paraît important que d'autres recherches soient initiées pour infirmer ou confirmer les interprétations qui ont été faites dans le cadre de celle-ci.

➤ *Synthèse du Chapitre VI*

Le dernier chapitre de cette dissertation doctorale s'est consacré à l'interprétation et à la discussion des différents résultats obtenus. Il est à retenir globalement de l'interprétation et de la discussion qu'il y a effectivement un processus d'acculturation qui se met en mouvement chez les étudiants immigrants à l'UAC. Ce processus se manifeste par le changement dans les modes alimentaire (acculturation alimentaire), vestimentaire (acculturation vestimentaire), religieux et également linguistique. Ce qui confirme la première hypothèse de ce travail.

Mais ce processus engendre plusieurs problèmes psychologiques qui affectent le bien-être des étudiants immigrants. Parmi ces problèmes, on peut évoquer le stress acculturatif, l'angoisse, l'anxiété, la stigmatisation et le rejet social dont sont victimes les étudiants immigrants dans ce processus. Ces problèmes psychologiques dus au processus d'acculturation ne sont pas nouveaux parce que des études précédentes (Gakuba & Graber, 2012 ; Phaneuf, 2009 ; Pillarella, Renaud & Lagacé, 2007) les ont relevés. Le processus d'acculturation est donc vécu comme un événement déstabilisant par les étudiants immigrants. Ce sont ces problèmes (vécus comme un événement déstabilisant) qui ont poussé les étudiants immigrants à développer la résilience. Ceci dit, le processus d'acculturation a été donc pour les étudiants immigrants à l'UAC, une situation d'adversité qui les a poussés au développement de la résilience. Cette conclusion à laquelle nous avons abouti confirme également la deuxième hypothèse qui a guidé ce travail.

En outre, il s'est avéré que la résilience développée par les étudiants immigrants à l'UAC est déterminée aussi bien par les facteurs personnels qu'environnementaux. Autrement dit, la résilience est déterminée par l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. Cette conclusion est conforme à nombre de recherches antérieures (Rutter, 1993 ; Richardson, 2002) : d'où, la confirmation de notre troisième hypothèse.

Par ailleurs, cette résilience a eu un impact positif sur l'apprentissage des étudiants immigrants et donc sur leur cursus académique. C'est ce qui témoigne qu'ils progressent normalement en dépit de l'adversité : signe d'une véritable résilience. Eu égard à cette analyse, la quatrième hypothèse de cette recherche est vérifiée.

Au total, toutes les quatre hypothèses formulées au départ ont été confirmées. Ainsi se résume donc le sixième ou dernier chapitre de ce travail.

CONCLUSION
GENERALE

L'étude du processus d'acculturation et du processus de résilience dans un contexte de migration n'est pas nouvelle. Elle l'est cependant dans le contexte béninois où il a été question de décrire et d'expliquer ces deux processus chez les étudiants qui immigreront à l'Université d'Abomey-Calavi. Dans un contexte d'immigration, le contact culturel est inévitable et contraint à la gestion d'une diversité culturelle. C'est ce qu'on retient des travaux qui précèdent celui-ci. Il ressort de ces travaux que l'acculturation est un processus qui se met en branle lorsqu'il y a un contact culturel. De même, ce processus engendre des problèmes psychologiques qui affectent considérablement le vécu des immigrants. Mais quand l'être humain est confronté à des problèmes, il développe des mécanismes de défense pour les affronter. Ces mécanismes contribuent au développement de sa résilience. On ne parle de résilience que lorsqu'on est confronté à une adversité. L'acculturation peut-elle constituer, à travers les problèmes qu'elle génère, une situation d'adversité qui conduit les étudiants immigrants à l'UAC à développer une résilience ? C'est la problématique qui a été explorée dans cette recherche. L'hypothèse centrale postule à cet effet que le processus d'acculturation des étudiants immigrants à l'UAC est un tremplin vers le développement de la résilience qui influence leur apprentissage.

Cette hypothèse a permis d'adopter une méthodologie qui a favorisé la collecte des données. Cette recherche est à la fois quantitative et qualitative et a pour population cible les étudiants immigrants à l'UAC. La boule de neige et le volontariat ont été les techniques utilisées pour construire l'échantillon de cette recherche tandis qu'un questionnaire, une grille d'entretien et une échelle de mesure ont été les outils qui ont permis de collecter les données. L'acculturation et la résilience ont été les variables fondamentales de cette recherche. Cette démarche méthodologique a permis d'aboutir à des résultats.

Une fois qu'ils s'établissent au Bénin, les étudiants immigrants, venus généralement de divers pays africains pour poursuivre leurs études universitaires, font le constat que leur

culture d'origine est différente de la culture de leur pays d'accueil. La différence est observée principalement à quatre niveaux : le mode alimentaire, le mode vestimentaire, la croyance religieuse et la langue.

Au niveau du mode alimentaire, on note que la gastronomie étant différente d'un pays à un autre, les habitudes alimentaires diffèrent également. Cette différence entraîne un bouleversement dans le comportement alimentaire des étudiants immigrants. On observe donc chez ces derniers, des troubles psychologiques liés à leur alimentation. Au niveau du mode vestimentaire, le constat est le même. Du fait des différences, les étudiants immigrants font l'objet de stigmatisation et cela est dû à leurs façons de s'habiller. Toute chose qui entraîne parfois des moqueries que les étudiants immigrants perçoivent comme un signe de rejet par les membres de leur société d'accueil. Pour ce qui est de la croyance religieuse, bien que les étudiants immigrants retrouvent au Bénin des confessions religieuses qui existent également dans leurs pays d'origine, ils s'étonnent de constater que les pratiques diffèrent. Hormis cet état de choses, certains comportements inhérents à la pratique des religions traditionnelles au Bénin sont mal appréhendés par certains étudiants immigrants. Au niveau de la langue, des différences sont certaines et la différence au niveau de l'accent est source de moqueries dont sont victimes les étudiants immigrants à l'UAC. Toutes ces différences obligent ceux qui aspirent à une intégration réussie de changer leur mode de vie habituel. Ce faisant, ils sont entraînés dans un processus d'acculturation.

Comme on peut le constater, ce processus est jonché de difficultés, notamment de problèmes psychologiques qui affectent le bien-être des étudiants immigrants. Cette recherche nous a permis de comprendre que les étudiants étrangers qui poursuivent leurs études au Bénin et particulièrement à l'Université d'Abomey-Calavi sont confrontés à d'énormes difficultés culturelles.

En outre, il convient de reconnaître que dans une telle situation d'adversité induite par le processus d'acculturation vécu, ces derniers ont développé une résilience qui leur a permis de progresser normalement dans leurs études. Cela témoigne de la capacité de ces derniers à développer la résilience dans une situation stressante ou angoissante.

Ces résultats obtenus à l'issue de cette recherche confirment l'hypothèse principale. Ainsi, nous sommes parvenu, au terme de cette recherche, à la conclusion que le processus d'acculturation auquel sont confrontés les étudiants immigrants à l'UAC, constitue, par le biais des problèmes psychologiques qui lui sont attribués, une situation d'adversité qui oblige ces derniers à développer la résilience. Une résilience déterminée par l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux.

A travers cette recherche, on se rend compte que les étudiants immigrants à l'UAC constituent une cible vulnérable. A cet effet, les responsables de l'UAC doivent pouvoir définir une politique qui facilite l'intégration, l'affiliation de ces étudiants étrangers. Cette politique passe d'abord et avant tout par la prise de conscience de leur présence dans les amphithéâtres où il s'agira de faciliter leurs apprentissages.

Soulignons, pour finir, que loin d'être un travail parfait, cette recherche a des limites et des insuffisances qui ont été mentionnées. Néanmoins, elle a le mérite de contribuer à la connaissance scientifique en montrant que l'acculturation est un vecteur de la résilience. Nous voulons alors croire que cette recherche n'est que le commencement d'une série d'autres qui permettront de mieux appréhender le processus d'acculturation et de résilience chez les étudiants immigrants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 2- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- 3- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Anthropos.
- 4- Abou, S. (2002). *L'identité culturelle. Culture et droits de l'homme*. Beyrouth: Perrin-Presses de l'Université Saint-Joseph.
- 5- Adler, S. (1981). *A Turkish Conundrum: Emigration, Politics and Development*. ILO : Geneva.
- 6- Agbobli, E. K. M. (2004). L'Université du Bénin : historique, évolution (1970-1995), contraintes et perspectives. *Revue du CAMES- Série B, 006 (1-2)*, 165-182.
- 7- Akkari, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. Dans P. R. Dasen, & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 31-48). Bruxelles : De Boeck Université.
- 8- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- 9- Akoun, A., & Ansart, P. (Dir.). (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert/Seuil.
- 10- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Paris : De Boeck.

- 11- Allan, J. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- 12- Allard-Poesi, F., & Maréchal, Ch. (1999). Construction de l'objet de recherche. Dans R.A. Thiétart (dir.), *Méthodes et Recherche en Management* (p. 34-56). Paris : Dunod.
- 13- Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.R., et Parayre, S. (2005). *Lexique de sociologie*. Paris: Dalloz-Sirey.
- 14- Altbach Philip, G. (2004). *Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students?* Change.
- 15- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- 16- Amouzou, E. (2009). *L'influence de la culture sur le développement en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- 17- Anaut, M. (2003). *La résilience, surmonter les traumatismes*. Paris : Nathan Université.
- 18- Anaut, M. (2005). Le concept de résilience et ses applications cliniques. *Revue Recherche en soins infirmiers*, 3(82), 4-11.
- 19- Anaut, M. (2007). « Humour et Résilience à l'école ». Dans B. Cyrulnik, et J. P. Pourtois (dir.), *Ecole et Résilience* (p. 327-350). Paris : Odile Jacob.
- 20- Anaut, M. (2008). *La résilience, surmonter les traumatismes*. Paris: Armand Colin.

- 21- Anouchka, H. (2014). *Résilience et traumatisme craniocérébral : élaboration d'un instrument de mesure* (thèse de Doctorat en psychologie). Trois-Rivières : Université du Québec.
- 22- Attali, J. (2004). *L'homme nomade*. Paris : Fayard.
- 23- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 24- Barth, B. M. (1996). Construire son savoir. Dans E. Bourgeois (1996), *l'adulte en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- 25- Bastide, R. (1958). *Le candomblé de Bahia*. Paris/la Haye : Mouton.
- 26- Bastide, R. (1970). *Le proche et le lointain*. Paris : Cujas.
- 27- Baubet, T., et Moro, M.R. (2003). *Psychiatrie et migrations*. Paris : Masson.
- 28- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), 55-76.
- 29- Belkaïd, N. et Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle. Le regard de la psychologie interculturelle. *Empan*, 51, 124-128.
- 30- Benabdallah, M., & Jolibert, A. (s. d.). *Segmenter par l'acculturation*. Récupéré le 12 avril 2016 sur le site : <http://leg2.u-bourgogne.fr/CERMAB/z-outils/documents/actesJRMB/JRMB15-2010/Benabdallah%20Jolibert.pdf>
- 31- Benard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwe Academic/Plenum.
- 32- Benard, B. (2006). *Resiliency: What we have learned*, San Francisco. CA:West Ed.
- 33- Berry J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturatives stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.

- 34- Berry, J. (2000). Acculturation et identité. Dans J. Costa-Lascoux, M. A. Hily, et G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camilleri* (p. 81-94). Paris: L'Harmattan.
- 35- Berry, J., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 191-207.
- 36- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and Adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitçibasi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Social Behavior and Applications*. (Vol.3, p. 291 – 326). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 37- Berry, J. W. (1994). De la psychologie culturelle et ethnique : une perspective écologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 24, 8-32.
- 38- Berry, J. W., & **Ataca, B.** (2000). Cultural factors. In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (p. 604-610). San Diego: Academic Press.
- 39- Berry, J. W., Trimble, J. E., & Olmedo, E.L. (1986). Assessment of acculturation. In J.W. Berry, & W.J. Lonner (Eds.), *Field methods in cross-cultural psychology* (p. 232-253). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- 40- Berry, J.W., & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P.R. Dasen, J.W. Berry, & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology, Toward applications* (p. 207-238). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- 41- Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R.W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (p. 232-253). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- 42- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.
- 43- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- 44- Blanchet, A., et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Nathan.
- 45- Block, J. H., & Block, J. (1980). "The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior". In W. A. Collins (Ed.), *Development of Cognition, Affect, and Social Relations*: vol. 13. *Minnesota Symposia on Child Psychology* (p. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 46- Blondel, J. (1995). *Biogéographie, approche écologique et évolutive*. Paris: Masson.
- 47- Blue, A., & Blue, M. (1984). The trail of Stress. In R. J. Samuda, J. W. Berry, & M. Laferrière (Ed.), *Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives* (p. 301-308). Toronto: Allyn and Bacon Inc.
- 48- Boko, C. G. (2013). Education traditionnelle africaine : facteur de résilience ou de désilience ? *Langage et devenir*, 23, 93-110.
- 49- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive event? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- 50- Bourhis R. Y., et Bougie E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif : une étude exploratoire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19, 75-114.

- 51- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S., & Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- 52- Bourhis, R. Y., Barrette, G., & Moriconi, P-A. (2008). Appartenances nationales et orientations d'acculturation au Québec. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(2), 90-103.
- 53- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- 54- Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire : de la maternelle à l'université*. Paris : Belin.
- 55- Bouteyre, E. (2010). *La résilience des étudiants*. *Enfances Majuscules*. 112, 16-20.
- 56- Braconnier, A. (1998). *Psychologie dynamique et psychanalyse*. Paris : Masson.
- 57- Brami, A. (2000). L'acculturation: étude d'un concept. *DESS*, 121, 54-63.
- 58- Bredendiek, M., et Krewer, B. (1999). Processus d'acculturation : le cas des étudiants étrangers à l'Université de la Sarre. Dans M. A. Hily, et M. L. Lefebvre (Eds.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques* (p. 213-228). Paris : l'Harmattan.
- 59- Brien, M., Brunet, L., Boudrias, J-S., Savoie, A., et Desrumaux, P. (2008). Élaboration et validation de l'échelle de hardiesse/résilience (ÉHR). Dans N. Pettersen, J-S. Boudrias, et A. Savoie, *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail?* Actes du 15^{ème} Congrès de l'AIPTLF tenu à Québec en août 2008. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- 60- Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J-R., & Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: the case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations*, 34, 413-426.
- 61- Brown, J. H., D'emidio-Caston, M., & Benard, B. (2001). *Resilience education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 62- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
- 63- Camilleri, C. (1987). La gestion de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle. Dans J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos, et P.R. Dasen (dir.), *La recherche interculturelle* (Tome 1, p.13-25). Paris : L'Harmattan.
- 64- Camilleri, C. (1989). "Préface". Dans J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos, & P.R. Dasen (Ed.), *La recherche interculturelle* (tome I, p. 13-25). Paris.
- 65- Camilleri, C. (1989). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- 66- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle: champs notionnel et devenir. Dans C. Camilleri, et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). Paris : L'Harmattan.
- 67- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : Essai d'une typologie. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E. Lipianski, H. Malewska-Peyre, Taboada-Léonetti, et A.Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 85-110). Paris: Presses Universitaires de France.

- 68- Castles, S., & Miller, M. J. (1998). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. London: Macmillan.
- 69- Cauchie, D. (2013). *Contribution à la valorisation de la diversité ethnoculturelle au sein de l'école mauricienne en faveur d'un développement humain plus équitable*. (Thèse de Doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Mons, Belgique.
- 70- Charlier, J-E., Croché, S., & Ndoye, A. K. (2009). *Les universités africaines francophones face au LMD*. Louvain-la-neuve : Academia-Bruylant.
- 71- Charlier, J-E., & Croché, S. (2010). « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne ». *Revue française de pédagogie*, 172, 77-84.
- 72- Charron, C., Dumet, N., Guéguen, N., Lieury, A., & Rusinek, S. (2007). *La psychologie de A à Z*. Paris : Dunod.
- 73- Clanet, C. (1990). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- 74- Confais, J., Grelet, Y., & Le Guen, M. (2005). La procédure FREQ de SAS. Tests d'indépendance et mesures d'association dans un tableau de contingence. *Revue Modulad*, 33, 188-242.
- 75- Connor, K.M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18, 76-82.
- 76- Couchard, F. (1999). *Psychologie clinique interculturelle*. Paris : Dunod.

- 77- Coulangeon, P. (s.d.). « Stratification sociale ». Dans S, Paugam. (Dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 101-102). Paris : Presses universitaires de France.
- 78- Coulon, A., et Paivandi, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : état des Savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur* (Rapport pour l'Observatoire national de la Vie Etudiante). Paris : ESSI-CRES (Université de Paris 8).
- 79- Croisier, D., & Parveva, T. (2014). *Le processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*. Paris : UNESCO.
- 80- Cuche, D. (2002). « Nouveaux regards sur la culture. L'évolution d'une notion en anthropologie ». Dans N. Journet (Ed.), *La culture. De l'universel au particulier*. Paris: Sciences Humaines.
- 81- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- 82- Cyrulnik, B. (2006). *Les Nourritures affectives*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- 83- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- 84- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- 85- Dagenais, D., et Jacquet, M. (2001). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes. *Revue de la migration internationale et de l'intégration*, 1, 398-404.

- 86- Daniel, M., et Gamble, D. (1995). Diabetes and Canada's aboriginal peoples. The need for primary prevention. *International Journal of Nursing Studies*, 32(3), 243-259.
- 87- Dasen, P. R. (2001). Intégration, acculturation et stress acculturatif. Dans C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. Dasen (2001). *Intégrations et migrations : regard pluridisciplinaire* (p. 187-210). Paris : L'Harmattan.
- 88- Dasen, P., et Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des *cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camilleri* (p. 55-80). Paris : L'Harmattan.
- 89- Dasen, P. R. (1998). Cadres théoriques en Psychologie interculturelle. Dans J. G. Adair, D. Bélanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science. Récents développements en psychologie scientifique : Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* Aspects sociaux, personnels et culturels (p. 205-227). London: Psychology Press.
- 90- Dasen, P. R. (2002). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans P. R. Dasen, & C. Perregaux, (Eds.), *Pour des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 7-28). Bruxelles : De Boeck Université.
- 91- Dasen, P. R., et Retschitzki, J. (1989). Recherches interculturelles : une association, un colloque. Dans C. Clanet (Ed.), *Socialisations et cultures* (p. 9-16). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- 92- De Haas, H. (2007). *Remittances and Social development: A conceptual review of the literature*. UNRISD : Geneva.

- 93- De Ketele, J-M. (2000). En guise de synthèse : convergences autour des compétences. Dans C. Bosman, F-M. Gérard, & X. Roegiers. (Eds.), *Quel avenir pour les compétences ?* (p. 187-191). Bruxelles : De Boeck Université.
- 94- De Ketele, J-M., et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations : fondement des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- 95- De Wenden, C. W. (2013). *La question migratoire au XXIe siècle : migrants, réfugiés et relations internationales*. Paris : Les presses de Sciences Po.
- 96- Demorgon, J. (1999). *Histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- 97- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- 98- Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard.
- 99- Dinello, R. (1977). *La formation en situation de transculturation*. Bruxelles : A. De Boeck.
- 100- **Djeumene, P. (2004)**. *Propension à nouer des accords de Coopération et compétitivité des PMI manufacturières camerounaises (thèse de Doctorat en Science de gestion) (p. 176-181)*. Université de Ngaoundéré, Cameroun.
- 101- Drouin Hans, A.-M. (2006). Identité. *Le Télémaque*, 29, 17-26.
- 102- Dubet, F., et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, 37(4), 511-535.

- 103- Dubois, J-M. M. (2005). *La rédaction scientifique. Mémoires et thèse : formes régulières et par articles*. Issy-les-Moulineaux : Editions Estem.
- 104- Durand, C. (2002). *L'échantillonnage et la gestion de terrain* (note de cours). Université de Montréal.
- 105- Durkheim, E. (1974). *"L'éducation morale"*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 106- Durkheim, E. (2010). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion.
- 107- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- 108- Favre, M. (2008). Acculturation et évolution des pratiques éducatives dans un couple biculturel. *Association pour la recherche interculturelle*, 46, 55-64.
- 109- Ferréol, G. (Ed.). (2004). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris : Armand Colin.
- 110- Feumetio, B., & Bongo, A. (2009). *Un certain chemin de vie*. Saint-Denis : Editions Publibook.
- 111- Frankl, V. (2005). *Trouver un sens à sa vie*. Paris : Les Editions de l'Homme.
- 112- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture shock, psychological reactions to unfamiliar environments*. London/New York: Methuen.
- 113- Gakuba, T-O., et Graber, M. (2012). Effets de l'acculturation sur l'apprentissage des étudiants africains dans la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 351-371. Récupéré le 13 juillet 2015 de <http://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n2/1019610ar.pdf>

- 114- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 56, 127-136.
- 115- Gauthier, C., Lacroix, M., Liguori, M., Martinez, E., et Ngoc, K. N. (2010). L'intégration, à la jonction du discours normatif et de l'expérience vécue: des demandeurs d'asile s'expriment. *Service social*, 56 (1), 15-29.
- 116- Géadah, R.R. (1996). *Concepts principaux : culture, échanges et intégration. Dans Référentiel de compétence des acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle auprès des publics immigrés. Paris : Ovale-F.A.S.*
- 117- Ghiglione, R., et Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique. Paris: Armand Colin.*
- 118- Glantz, M. D., & Johnson, J. L. (Eds.) (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations. New York: Kluwe Academic/Plenum.*
- 119- Glazier, S.D. (1996). New World african ritual. Genuine and spurious. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 35(4), 420-431.
- 120- Goffman, E. (1963). *Stigma: Note of the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.*
- 121- Gonzalo, G. (mai 2008). *Les migrations internes et externes au Bénin : le phénomène de l'exode rural et transnational peut-il être jugulé ?* (Conférence sociale mensuelle de l'Institut des Artisans de Justice et de Paix). Chant d'oiseau de Cotonou.
- 122- Guerraoui, Z., & Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle. Paris : Armand Colin.*

- 123- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale. Perspective multiculturelle*. Wavre : Editions Mardaga.
- 124- Guittet, A. (2008). *L'entretien : technique et pratiques*. Paris: Armand Colin.
- 125- Gutnik, F. (2002). Stratégies identitaires, dynamiques identitaires. *Recherche et formation, 41*, 119-130.
- 126- Hall, E. (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- 127- Hamelin, A., & Jourdan-Ionescu, C. (2011). Les instruments d'évaluation du processus de résilience. *Revue Développement humain, handicap et changement social, 19* (1), 75-84.
- 128- Hamidou, B-A., & KOUTON, E. F. (Décembre 2006). *Etude sur le profil migration du Bénin* (Rapport Final). Gruppo Soges- Ministère du Développement, de l'Economie et des Finances, Projet d'Appui à l'Ordonnateur National du FED, 9 ACP BEN 012.
- 129- Herskovits, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle* (trad.). Paris: Payot.
- 130- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique, 39*. Récupéré le 26 juillet 2016 de [http : // www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org)
- 131- Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations: Intercultural cooperation abs its importance for survival*. London: Harper Collins.
- 132- Houessou, P. (2013). *Comprendre l'échec universitaire au Bénin*. Abomey-Calavi : Centre des Publications Universitaires.

- 133- Houessou, P., & Boko, G. (2012). Cybercriminalité et déperdition scolaire à Cotonou au Bénin. *Annales*, 1(18), 210-222.
- 134- Hounmenou, J-C. (2012). *Psychopédagogie et communication : ressources pratiques pour l'éducateur*. Paris : AFRIDIC.
- 135- Yu, H. (2003). *Le métier d'étudiant étranger: le cas des étudiants chinois non spécialistes de français en France* (Thèse de 3è cycle). Université de Paris 3, Paris, France.
- 136- Huntik, N. (1991). Patterns of ethnic minority identification and modes of social adaptation. *Ethnic and racial studies*, 9, 150-167.
- 137- Hyppolite, I. (2012). Contribution au développement socio-économique de la région d'Edmonton par les femmes africaines noires francophones immigrées entre 2000 et 2006. *International Journal of Canadian Studies*, 45-46, 239-259.
- 138- Ionescu, S. (2011, septembre-octobre). Comment favoriser le développement de la résilience. *Psycho média*, 31, 14-17.
- 139- INSAE. (2016a, février). *Effectifs de la population des villages et quartiers de ville du Bénin* (RGPH-4, 2013).
- 140- INSAE. (2016b, février). *Principaux indicateurs socio démographiques et économiques* (RGPH-4, 2013).
- 141- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de Psychologie*, 22(1), 163-186.
- 142- Journet, N. (2002). Que faire de la culture? Dans N. Journet (Ed.), *La culture. De l'universel au particulier* (p. 1-13). Auxerre Cedex : Éditions sciences humaines.

- 143- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- 144- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work : Stress, productivity, and reconstruction of working life*. New-York: Basic Books.
- 145- Kardiner, A. (1969). *L'individu dans sa société. Essai d'anthropologie psychanalytique*. Paris : Gallimard.
- 146- Kaufmann, J-C. (2006). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- 147- Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. (2^e éd.). Paris: PUF.
- 148- Klugman, J. (Ed.). (2009). *Rapport mondial sur le développement humain 2009 : lever les barrières : mobilité et développement humains*. New York : PNUD.
- 149- Koumba, T. (1992). *Changements des stéréotypes et de l'image de soi chez les étudiants gabonais en situation de migration temporaire* (thèse de doctorat non publiée). Université Aix-Marseille 1, Marseille, France.
- 150- Krewer, B., et Dasen, P. R. (1993). La relation Psychisme-culture : un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. Dans F. Tanon, et G. Vermes (Eds.), *l'individu et ses cultures* (p. 53-61). Paris: L'Harmattan.
- 151- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwe Academic/Plenum.
- 152- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse*. New-York: Academic Press.

- 153- Larose, F. (1994). Le construit de culture et la recherche en éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 71-86.
- 154- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- 155- Latreche, A. (2001). Les migrations étudiantes de par le monde. *Nouvelles mobilités*, 1233, septembre-octobre, 13-27.
- 156- Lavallée, M. (2007). Le relativisme revisité pour une éducation interculturelle. Dans Société Suisse pour la Recherche en Education, *Actes du colloque Education en contextes pluriculturels : la recherche entre bilan et prospectives* (p.1-16). Fribourg : Université de Fribourg. Récupéré le 12 mars 2016 de : <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DacSSRE/07GE/LavalleeM.pdf>
- 157- Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 1-7.
- 158- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer Publishing Company.
- 159- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- 160- Lecompte, J., et Manciaux, M. (2001). Maltraitance et résilience. Dans M. Manciaux (dir.), *La résilience : résister et se construire*. Genève : Cahiers Médicaux Sociaux.
- 161- Legault, G., et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et

- des réfugiés. Dans G. Legault, et L. Rachédi, (dir.), *L'intervention interculturelle* (2e éd.). (p. 44-66). Boucherville : Gaétan Morin.
- 162- Licata, L. et Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle*. Bruxelles: De Boeck.
- 163- Luthar, S. S., & Ciccghetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857-885.
- 164- Luthar, S.S. (2006). La résilience chez les jeunes enfants et son impact sur le développement psychosocial. Dans R. E. Tremblay, R.G. Barr, & RDeV. PETER (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (p. 1-6). Récupéré le 26 octobre 2008 de: <http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/LutharFRxp.pdf>
- 165- Malewska- Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrants. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 109-123. Récupéré le 10 juillet 2015 de <http://www.erudit.org/revue/smq/1993/v18/n1/032250ar.html>
- 166- Manciaux, M., & Tomkiewicz, S. (2000). La résilience aujourd'hui. Dans M. Gabel et al., (Dir.), *Bientraitances, mieux traiter familles et professionnels* (p. 313-340). Paris : Fleurus Psycho-Pédagogie.
- 167- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., et Cyrulnik, B. (2001). La résilience : état des lieux. Dans M. Manciaux (dir.), *La résilience : résister et se construire*. Genève : Cahiers Médicaux Sociaux.
- 168- Markuschower, S. S. (2006). *I simpósio nacional sobre a intolerância*. A difícil

tarefa de tolerar o estranho. São Paulo, Brésil. Récupéré le 05 février 2015 de [http : //pccepa3.if.usp.br/milenio_intolerancia/material/Artigos](http://pccepa3.if.usp.br/milenio_intolerancia/material/Artigos)

- 169- Martin, H. (2002). Perspective sur la psychologie interculturelle comparative. Dans P. R Dasen, et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 261-280). Bruxelles : De Boeck Université.
- 170- Martins, D. (1974). L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers et leur échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, 26, 18-22.
- 171- Marty, F. (2001). Introduction : traumatisme, une clinique renouvelée ». Dans F. Marty et al., (Dir.), *Figure et traitements du traumatisme* (p. 1-13). Paris: Dunod.
- 172- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M.C. Wang, & E.W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 173- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- 174- **MC Clelland**, C. D. (1961). *The achieving society*. Princeton, N.J: Van Nostrand.
- 175- Meares, D. (2003). *Global Student Mobility 2025: The Supply Challenge*, IDP Education Australia. Récupéré le 14 juillet 2015 de [http: //www.foresightfordevelopment.org/sobipro/54/list-alpha-0-9](http://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/54/list-alpha-0-9)
- 176- Michaud, P. A. (2003). « Une approche clinique fondée sur la résilience », dans Fondation pour l'Enfance. Dans M. P. Poilpot (dir.), *la Résilience, le réalisme de l'espérance*. Romainville-Saint-Agne: Erès.
- 177- Ministères en charge de l'éducation (2006). *Plan décennal de développement du*

secteur de l'éducation 2006-2015 (Tome 1). Cotonou-Bénin.

- 178- Ministères en charge de l'éducation (2013). *Plan décennal de développement du secteur de l'éducation actualisé phase3/2013-2015. Cotonou-Bénin.*
- 179- Montaruli, E. (2009). *Identités ethnolinguistiques et acculturation dans les communautés autonomes bilingues de l'Espagne* (thèse de Doctorat en psychologie). Montréal : Université du Québec.
- 180- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (dir.) (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventative intervention research*. Washington (district federal de Columbia): National Academy Press.
- 181- Mucchielli, A. (1992). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 182- Nathan, T. (1986). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris: Dunod.
- 183- Ndiaye, M., & Robin, N. (2010). « Les migrations internationales en Afrique de l'Ouest : une dynamique de régionalisation articulée à la mondialisation ». Dans *Atelier sur les migrations africaines*, synthèse n°3, p.47-48.
- 184- **North**, D.C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 185- Oetting, E. R., Swaim, R. C., & Chiarella, M. C. (1998). Factor Structure and Invariance of the Orthogonal Cultural Identification Scale Among American Indian and Mexican American Youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20 (2), 131-154.

- 186- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., et Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école: les apports de la psychologie interculturelle. *VEI Enjeux*, 129, 36-64. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2002). *L'éducation et la diversité culturelle*. Paris: UNESCO.
- 187- Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (2001). *Tendances des migrations internationales* (Rapport annuel). Paris : OCDE.
- 188- Ouardia, A. A. M. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, 9, 143-153.
- 189- Papademetriou, D. G., & Martin P. L. (Eds.). (1991). *The Unsettled Relationship: Labor Migration and Economic Development*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- 190- Percheron, A. (1993). *La socialisation politique*. Paris : Armand Colin.
- 191- Perregaux, C. (1994). *Odysee. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).
- 192- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Dans AQPC Réussir au collégial. *Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*, Montréal, septembre 2000. Récupéré le 6 mars 2016 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- 193- Phaneuf, M. (2009). *L'approche interculturelle, une nécessité actuelle: Regard sur*

la situation des immigrants au Québec et sur leurs difficultés (1^{ère} partie).

Récupéré le 09 juillet 2015 de <http://www.prendresoin.org/?p=2475>

- 194- Piaget, J. (1964) *Traité de psychologie expérimentale : Apprentissage et mémoire*, par J-F. Le Ny (vol. 4). Paris : Presses Universitaires de France.
- 195- Pierre, M. (2005). Les facteurs d'exclusion faisant obstacle à l'intégration socio économique de certains groupes des femmes immigrés au Québec : un état des lieux. *Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté (CRIEC)*, 17(2), 75-94.
- 196- Pillarella, S., Renaud, L., & Lagacé, M. C. (2007). Acculturation alimentaire des immigrants récents de l'Afrique de l'ouest francophone établis à Montréal: une analyse écologique. Dans *les médias et le façonnement des normes en matière de santé, Québec: Presses de l'Université du Québec (Collection Santé et Société)*.
- 197- Pirès, A. P. (1997). Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pirès (dir.), *la recherche qualitative : enjeux épistémologique et méthodologique*, (p. 113-169). Montréal : Gaétan Morin.
- 198- Point, S. (2007). La diversité des définitions de la diversité : comparaison européenne. Dans I. Barth, & C. Falcoz (Eds.), *Le management de la diversité* (pp. 233-256). Paris : L'Harmattan.
- 199- Quivy, R., et Campenhoudt, V. L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (2e éd.). Paris : Dunod.
- 200- Raynaud, G., et Schlegel, J-L. (Eds.). (2006). *Le Robert/Seuil : Dictionnaire de Sociologie*. Tours: Mame.

- 201- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum on the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- 202- REESAO. (2008). *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Accra : Association des Universités Africaines.
- 203- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- 204- Richardson, G.E., Neiger, B.L., Jensen, S., & Kumpfer, K.L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- 205- Ridley, M. (1997). *Evolution biologique*. Bruxelles: De Boeck.
- 206- Rognon, F. (1996). *La religion*. Paris : Hatier.
- 207- Rutter, M., & Rutter, M. (1993). *Developing Minds: challenge and continuity Across the Life Span*, New York: Basic Books.
- 208- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- 209- Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- 210- Rutter, M. (2002). La résilience en face de l'adversité. Facteurs de protection et résistance aux désordres psychiatriques. *L'Esprit du temps | Etudes sur la mort*, 122(2), 123-146.

- 211- Sabatier, C., Bril, B., Dasen, P.R., & Krewer, B. (1999). *Adolescents issus de l'immigration: les clichés à l'épreuve des faits, Propos sur l'enfant et l'adolescent: quelles enfants pour quelles cultures?* Paris : L'Harmattan.
- 212- Sabatier, C. (2001). Les études sur l'acculturation sont-elles universelles ou contextualisées ? *Perspectives française. Bulletin de l'ARIC*, 36, 1-5.
- 213- Sanchez-Arnau, J-C., et Desjeux, D. (1994). *La culture, clé du développement.* Paris: L'Harmattan.
- 214- Savaria-Shore, M., & Arvizu, S. (dir.) (1992). *Cross-cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms.* New York, NY: Garland Publishing.
- 215- Senghor, S. L. (1993). *Le dialogue des cultures.* Paris : Seuil.
- 216- Sloane-Seale, A. (2003). Transitional Barriers for Aboriginal Post-Secondary Students in Manitoba: Implications for Access to Education. *Canadian and International Education*, 32 (1), 45-76.
- 217- Sorensen, L. G., Forbes, P. W. Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over two-year period in children referred for learning problems: risk resilience and adaptation. *Learning disabilities research and practice*. 18(1), 10-24.
- 218- Stavenhagen, R. (1968). Classes sociales et stratification. *L'Homme et la société*, 8(1), 201-211.
- 219- Stein, H., Fonagy, P. Ferguson, K. S., & Wisman, M. (2000), Lives through time. An ideographic approach to the study of resilience. *Bulletin of the Meninger clinic*, 64(2), 281-305.

- 220- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.
- 221- Stork, H. (1986). *Enfances indiennes. Etude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris : Bayard éditions.
- 222- Tagawa, C. (2005). *L'adaptation à l'environnement universitaire : le cas d'étudiants étrangers à Paris 8* (Mémoire de DEA). Université de Paris 8.
- 223- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la Psychologie sociale* (p. 272-299). Paris : Larousse.
- 224- Tchitchi, T. (dir.). (2001, Avril). *Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE*. Porto-Novo : Institut national pour la recherche en éducation.
- 225- Terrisse, B., et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahier du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16(numéro thématique Ecole/Famille), 129-172.
- 226- Theis, A. (2006). *Approche psychodynamique de la résilience : étude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'accueil* (Thèse de Doctorat en psychologie clinique). Université de Nancy 2, Nancy, France.
- 227- Thiétart, R. A. (2003). *Méthodes de recherche en management*. (2e éd.). Paris : Dunod.
- 228- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris: Presses Universitaires de France.

- 229- Todegnon, T., & Devillard, A. (Ed.). (2011). *Migration au Bénin : Profil National 2011*. OIM et GIP International.
- 230- Tremblay, M. (1992). *L'adaptation humaine. Un processus biopsychosocial à découvrir*. Montréal : Editions Saint-Martin.
- 231- Troadec, B. (2001). *Approche culturelle et interculturelle comparative : vers une intégration de paradigmes complémentaires*. (Communication présentée au VIII^e congrès de l'Association pour la recherche Inter-culturelle (ARIC), Recherche et pratique interculturelles : nouveaux espaces, nouvelles complexités ?), Genève, Suisse.
- 232- UNESCO, (2002). *Diversité culturelle, Patrimoine commun, Identités plurielles*. Paris: UNESCO.
- 233- UNESCO, (2002). *L'éducation et la diversité culturelle*. Paris: UNESCO.
- 234- UNESCO, (2010). *Données mondiales de l'éducation* (7^e éd). Récupéré le 19 juillet 2016 de <http://www.ibe.unesco.org/links.htm>
- 235- Vaillant J. (2005). *Initiation à la théorie de l'échantillonnage*. Récupéré le 22 juillet 2016 sur http://econometrie.ish-lyon.cnrs.fr/IMG/pdf/Initiation_theo_echantillonnage_-_J_Vaillant.pdf
- 236- Van der Elst, D. (2003). *Culture as Given, Culture as Choice* (2e éd.). Prospect Heights, IL: Waveland Press Inc (p. 203 – 212). Auxerre Cedex: Éditions sciences humaines.
- 237- Vanistendael, S., et Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience*. Paris: Bayard.

- 238- Vanistendael, S. (1996). *La résilience ou le réalisme de l'espérance. Blessé mais pas vaincu*. Genève : Les cahiers du BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance).
- 239- Vasquez-Bronfman, A., et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 240- Verbunt, G. (2011). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon: Chronique sociale.
- 241- Verdure, C. (2003). *La culture, reflet d'un monde polymorphe*. Récupéré le 14 juillet 2015 de <http://m.futura-sciences.com/magazines/sciences/infos/dossiers/d/philosophie-culture-reflet-monde-polymorphe-227/page/9/>
- 242- Viellard, T. (Ed.). (2002). *Dictionnaire universel* (4e éd.). Paris: Hachette edicef.
- 243- Vinsonneau, G. (1999). *Inégalités sociales et procédés identitaires*. Paris: Armand Colin.
- 244- Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.
- 245- Wagner, A-L. (2010). *Contribution au modèle d'acculturation interactif : encourager l'individualisme pour lutter contre les discriminations*. (Thèse de doctorat en Psychologie). Université Paul Verlaine-Metz, Metz, France.
- 246- Waller, M. A. (2001). Resilience in Ecosystemic Context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290-297.
- 247- Wang, M. C., & haertel, G. D. (1995). Educational resilience. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special and remedial education. Research and practice* (2e éd.). (p. 159-204). New York: Pergamon Press.

- 248- Werner, E. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- 249- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams- Whister Cox.
- 250- White, B., Driver, S., & Warren, A.M. (2008). Considering resilience in the rehabilitation of people with traumatic disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 53(10), 9-17.
- 251- Wiese, E. B. (2007). "I think he is still inside me": mother/child psychotherapy and Sandplay with a Kosovar woman and her infant son. In J. P. Wilson, & B. Drozdek, *Voices of trauma: treating survivors across culture* (p. 271-294). New York, Hove: Brunner-Routledge.
- 252- Wolff, S. (1995). The Concept of Resilience. *Australia and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29(4), 565-574.
- 253- Wolin, S., & Wolin, S.J. (1997). "Shifting Paradigms: Easier Said Than Done, "Resiliency in Action, Fall.

Textes, Lois et Rapports

- 254- Arrêté n° 2012-710 du 31 décembre 2012 portant Organisation du diplôme de Licence dans l'enseignement supérieur en République du Bénin.
- 255- Arrêté n° 2012-711 portant Organisation du diplôme de Master dans l'enseignement supérieur en République du Bénin.
- 256- Arrêté n° 2012-712 portant Organisation du diplôme de Doctorat dans l'enseignement supérieur en République du Bénin.
- 257- Arrêté n° 2012-713 portant Gestion du parcours type des apprenants dans le système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur en République du Bénin.
- 258- Arrêté n° 714 du 31 décembre 2012 portant création, attribution, organisation et fonctionnement des écoles et formations doctorales dans les universités nationales du Bénin.
- 259- Arrêté n° 745 du 29 décembre 2014 portant création, attribution, organisation et fonctionnement des écoles et formations doctorales dans les universités nationales du Bénin.
- 260- Décret n° 107 du 16 mars 2006 portant Création et organisation de deux universités nationales en République du Bénin.
- 261- Décret n° 742 de novembre 2011 modifiant le Décret n°2006-107 du 16 mars 2006 portant Création et organisation de deux universités nationales en République du Bénin.
- 262- Arrêté n° 2012-71 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement des écoles et formations doctorales dans les universités nationales du Bénin.

- 263- Décret n° 140 du 20 mars 2013 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement de l'Université d'Agriculture de Kétou.
- 264- Décret n° 151 du 24 février 2014 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement de l'Université Polytechnique d'Abomey.
- 265- Décret n° 211 du 17 avril 2015 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement de l'Université de Porto-Novo.
- 266- Décret n° 212 du 17 avril 2015 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement de l'Université des Sciences, Arts et Techniques de Natitingou.
- 267- Décret n° 213 du 17 avril 2015 portant Création, attributions, organisation et fonctionnement de l'Université de Lokossa.
- 268- Constitution du 11 décembre 1990 de la République du Bénin.
- 269- Décret n° 2010-272 du 11 juin 2010 portant Adoption du système Licence Master Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur en République du Bénin.
- 270- Loi n° 75-30 du 23 juin 1975 portant Orientation de l'Education Nationale.
- 271- Loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin.
- 272- Loi n° 2005-33 du 06 octobre 2005 portant Modification de la loi 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'Education Nationale en République du Bénin.
- 273- Rapport bilan de gestion académique 2012-2014 de l'UAC (Novembre 2014).
Service des Statistiques de l'UAC, 2016 (Données statistiques provisoires de l'année académique 2014-2015).

- 274- Site de l'Organisation Internationale pour la Migration (OIM).
<http://www.iom.int/jahia/jahia/about-migration/migration-management-foundations/terminology/commonly-used-migration-terms/lang/fr>, consulté le 15/12/2010.
- 275- Haut Conseil à l'intégration. Rubrique les mots de l'intégration. Récupéré le 05/08/2010 sur le site ; http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19#P.
- 276- **CDRI (1989):** *L'incidence de la modernisation sur le développement et le comportement démographique : Etude de cas dans sept pays du tiers monde.*
- 277- www.uac.bj

GLOSSAIRE

Acculturation : « l'acculturation comprend les phénomènes résultant du contact continu et direct entre groupes d'individus de différentes cultures et impliquant des changements dans la culture originale de l'un ou des deux groupes ». (Redfield, Linton et Herskovits, 1936, p. 149).

Adaptation : « processus de transformation physique ou psychologique de l'individu en fonction du milieu qui, en règle générale, produit un accroissement des échanges entre le milieu et l'individu ». (Charron *et al*, 2007, p.1).

Apprentissage : « l'apprentissage est la mémorisation, en plusieurs essais, des mêmes informations pour atteindre une modification durable du comportement (faire du vélo) ou des processus mentaux (poésie). » (Charron *et al*, 2007, p.12).

« Un processus de participation authentique dans un domaine donné [...] dans un contexte partagé [...] avec une compréhension commune du but de l'activité et des outils dont on se sert, y compris les outils intellectuels ». (Barth, 1996).

Approche interculturelle : « [...] Les approches interculturelles sont un composite de perspectives disciplinaires sur un objet, les cultures et les interactions entre porteurs de cultures » (Dasen, 2002, p.8).

Assimilation : « processus par lesquels un groupe social modifie les individus qui lui viennent de l'extérieur et les intègre à sa propre civilisation. » (Foulo-St-Jean, 1962).

« C'est un mécanisme psychologique qui permet, par une succession d'actions (motrices ou intériorisées), d'incorporer aux structures existantes de la pensée de nouveaux objets ou événements ». (Charron *et al*, 2007, p.15).

Coping : l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, permettant de gérer des demandes externes ou internes spécifiques, évaluées comme mettant à l'épreuve ou excédant les ressources de la personne. (Lazarus et Folkman, 1984).

Croyance religieuse : « les croyances religieuses sont des représentations qui expriment la nature des choses sacrées et les rapports qu'elles soutiennent soit les unes avec les autres, soit avec les choses profanes » (Rognon, 1996, p. 76).

Culture : la perçoit comme « l'ensemble des comportements, productions, normes, valeurs, croyances... existants et particularisés dans un groupement humain et qui font qu'on le repère comme communauté culturelle ». (Clanet, 1990, p.15).

Diversité : « l'ensemble des différences individuelles dans un groupe, que celles-ci soient visibles (race, ethnie, sexe, handicap, etc.) ou moins perceptibles (affiliations politiques, orientation sexuelle, valeurs, croyances, personnalité, comportements ou encore le statut de l'individu dans l'organisation ». Point, 2007, p. 235).

Efficacité personnelle : « représentation de ses propres capacités de gestion et d'adaptation qui dépend de l'analyse des expériences antérieures (succès, échecs) et de prédispositions individuelles, mais aussi des difficultés quotidiennes, de l'évaluation de l'autonomie perçue ». (Charron *et al*, 2007, p.59).

Emigration : « départ de population d'un pays pour s'installer dans un autre pays, l'émigration désigne le départ de personnes d'un lieu quelconque vers un autre dans le but de s'y établir (Monde et développement, 2001).

Enculturation : « l'enculturation est un processus qui permet à l'être humain d'acquérir progressivement au cours de l'enfance et de l'adolescence les normes et valeurs de son groupe culturel d'origine » (Akkari, 2009, p.35).

Etranger : « personne qui ne possède pas, sur le territoire [...], la nationalité [...], soit qu'elle possède (à titre exclusif) une autre nationalité, soit qu'elle n'en possède aucune (apatride) » (Haut Conseil à l'intégration de la France, 2010).

Identité : « l'identité n'est autre que le résultat des divers processus de socialisation » (Khellil, 2005, p.28).

Immigration : arrivée dans un pays de population originaire d'un autre pays, l'immigration désigne le mouvement de personnes d'un pays quelconque vers un autre pays dans le but de s'y établir (CRDI, 1995).

Immigré : l'immigré est une personne qui s'est déplacée plus ou moins volontairement d'une société pour s'installer durablement dans une autre société (Sabatier *et al.*, 1999).

Incongruence culturelle : « le sentiment de confusion que vit une personne immigrante qui se sent en désaccord avec ses propres valeurs, sans être en harmonie avec celles de son pays d'accueil.» (Phaneuf, 2009, p. 11).

Interculturalité : « l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ». (Clanet, 1990, p. 21).

Mécanismes de défense : la notion de mécanisme de défense englobe tous les moyens utilisés par le moi pour maîtriser, contrôler, canaliser les dangers internes et externes (Bracconier, 1998).

« Les mécanismes de défense ont alors pour but de venir en aide au moi dans sa lutte contre la vie instinctuelle, en assurant sa sécurité et en lui évitant un plaisir .»
(Anna Freud, 1936, reprise par Theis, 2006, p58-59).

Migration : « on appelle migration ou mouvement migratoire, un ensemble de déplacements ayant pour effet de transférer la résidence des intéressés d'un certain lieu d'origine ou lieu de départ à un certain lieu de destination ou lieu d'arrivée »
(Gonzalo, 2008, p. 2).

Résilience : « la capacité à réussir, de manière acceptable pour la société, en dépit d'un stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative » (Vanistendael, 1996, p. 9).

Socialisation : « l'ensemble des processus d'acquisition, par les individus, des normes, valeurs et règles de la vie en société ». (Charron *et al*, 2007, p.172).

« Processus d'interaction sociale qui implique que la culture n'est pas figée dans une sorte d'unicité, mais suppose la coexistence de cultures différentes, voire de subcultures dans une même société ». (Khellil, 2005, p. 25).

Soutien social : « [...] une aide liée aux interactions sociales avec les collègues et les supérieurs » (Karasek et Theorell, 1990, p. 69).

« Le soutien social est aussi conceptualisé comme étant l'ensemble des actions ou des comportements qui fournissent effectivement de l'aide à la personne. (Barrera, 1986 tel que cité dans Beauregard et Dumont, 1996).

Stigmatisation : « attribut qui discrédite profondément et qui réduit le porteur à une habitude et à une personne à part entière, à un contaminé, un laissé pour compte ». (Goffman, 1963, p.3).

Stratégies identitaires : « la notion de stratégie identitaire désigne des mécanismes de défense, des séquences de comportements destinés à faire face à la souffrance que crée le constat d'une image de soi dévalorisée. (Malewska-Peyre, 1987 tel que cité dans Gutnik, 2002, P.121).

« Procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pur atteindre une, ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (sociohistoriques, culturelles, psychologiques) de cette situation. » (Lipiansky, Taboada-Léonefti et Vasquez, 1990 tel que cité dans Gutnik, 2002, p.122-123).

Stratification sociale: « la stratification sociale désigne le découpage des sociétés humaines en catégories hiérarchisées, présentant en leur sein une certaine homogénéité, et qui résultent de l'ensemble des différences sociales associées aux inégalités de richesses, de pouvoir, de prestige ou de connaissance ». (Ossowski, 1963, tel que cité dans Coulangeon, s.d, p.101).

« Par stratification sociale, on entend généralement le processus par lequel des individus, des familles ou des groupes sociaux sont rangés hiérarchiquement sur une échelle, les uns aux échelons supérieurs, les autres aux échelons inférieurs. (Stavenhagen, 1968, p. 201).

Stress : « le stress est une transaction particulière entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 19).

Stress acculturatif : « se manifeste par des problèmes de santé mentale (confusion, dépression, angoisse, etc.), de marginalité [...], d'aliénation et des difficultés identitaires » (Berry, 1989, tel que cité dans Dasen, 2001, p.198).

Traumatisme : « excès de stimulation, excès d'image, de son, excès ou absence de représentation, de sens, excès d'angoisse, débordement des capacités de contenance, défaut ou carence de protection, mécanismes de défense insuffisants, paralysie de la fonction de liaison, effraction du pare-excitations. Comme si l'appareil psychique était soumis à un bombardement (trop) intensif qui anéantirait les capacités vitales du sujet, ses défenses (trop peu solides) étant prises à défaut. » (Marty, 2001, p.2).

ANNEXES

Annexe 1: questionnaire d'enquête

Ce questionnaire s'inscrit exclusivement dans le cadre de la rédaction de notre thèse de Doctorat en Sciences de l'Education qui porte sur le sujet : «Processus d'acculturation et de résilience chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin ». Je vous convie à bien vouloir apporter votre contribution en acceptant de répondre aux différentes questions qui vous sont posées. La confidentialité de toutes vos déclarations est garantie.

NB : Dans ce questionnaire, entendez par culture, l'ensemble des comportements, normes, valeurs, croyances, habillements, habitudes, etc. qui sont propres à un groupe humain donné. En d'autres termes, c'est l'ensemble des modes de vie ou des façons de vivre ensemble, qui caractérisent une communauté.

1. Quelle est la raison fondamentale de votre venue au Bénin ?

- a- Pour poursuivre les études b- Pour trouver du travail
c - Pour des raisons de conflit d- A cause d'une catastrophe
naturelle
e- Autre Précisez : -----

2. Avez-vous remarqué des différences entre votre culture d'origine et celle du Bénin ?

- a- OUI b- NON

3. Si oui, à quel niveau se situent les différences ?

- a- Mode alimentaire b- Mode vestimentaire
c- La langue d- Croyances religieuses
e- Autres Précisez : -----

4. Avez-vous eu des difficultés à concilier la culture de votre pays d'origine et celle du Bénin ?

- a- OUI b- NON

5. *Justifiez votre réponse* -----

6. Qu'est-ce que vous aimez dans la culture béninoise ?

- a- La cuisine béninoise b- Le mode vestimentaire
c- Les langues parlées d- Les croyances religieuses
e- Rien du tout f- Autres

Précisez : -----

7. Avez-vous remarqué des changements profonds dans votre mode de vie habituel depuis que vous êtes au Bénin?

a- OUI

b- NON

8. Si oui, lesquels ?-----

9- Qu'est ce que vous avez ressenti comme problèmes face à ces changements ?

a- Je me suis senti désemparé

b- Je me suis senti stressé

c - J'ai eu une mauvaise image de ma personne

d - Je n'ai absolument rien ressenti

10- Quels sont les autres problèmes que ces changements ont engendrés à votre niveau ?

11- Face aux différences que vous avez notées entre votre culture d'origine et la culture béninoise, quelle a été votre attitude ?

a- J'ai accepté les deux cultures

b- J'ai maintenu ma culture d'origine en rejetant la culture béninoise

c - J'ai adopté la culture du Bénin en rejetant ma culture d'origine

d - Je n'ai ni conservé ma culture d'origine ni adopté la culture béninoise

12- Avez-vous éprouvé le besoin de surmonter ces problèmes ?

a- OUI

b- NON

13- Qu'est-ce qui vous a permis de surmonter ces difficultés ?

a- Je me suis confié à Dieu

b- Je me suis abandonné à mon sort

c - J'ai essayé de m'adapter aux changements qui se sont opérés

d - J'ai perçu le problème comme un défi à relever

e - J'ai cherché des solutions aux problèmes

f- Autre Précisez : -----

14- Avez-vous l'impression d'être bien accepté(e) par les Béninois qui vivent dans votre entourage ?

a- OUI

b- NON

15- Avez-vous l'habitude de pratiquer des activités sportives ou socioculturelles dans votre pays de provenance? a- OUI

b- NON

16- Avec qui pratiquez-vous des activités sportives ou socioculturelles au Bénin?

- a- Avec des amis béninois b- Avec les ressortissants du même pays que moi
- c – Avec des amis béninois et des ressortissants du même pays que moi
- d – je préfère rester seul
- e - Avec les ressortissants du même pays que moi et ceux d'autres pays
- f – Autre Précisez : -----

17- Avez-vous souvent reçu du soutien de votre famille quand vous êtes confronté à ces difficultés ? a- OUI b- NON

18. Si oui, quel type de soutien avez-vous reçu ?

- a- Soutien financier b- Soutien moral
- c- Soutien affectif d- Soutien spirituel
- e- Soutien financier et moral
- f- Autre Précisez : -----
-

19- En dehors de votre famille, y a-t-il des personnes qui vous soutiennent là où vous vivez ? a- OUI b- NON

20- Si oui, quel type de soutien avez-vous reçu ?

- Soutien financier b- Soutien moral
- c- Soutien affectif d- Soutien spirituel
- e- Soutien financier et moral
- f- Autre Précisez : -----

21- Avez-vous des amis étudiants qui vous aident à progresser dans vos études ?

- a- OUI b- NON

22- Vous sentez vous épanouir quand vous vous retrouvez à l'UAC ?

- a- OUI b- NON

23- Etes-vous parfois victime de moqueries de la part de ceux qui vous entourent ?

- a- OUI b- NON

24- Si oui, qu'est ce qui explique selon vous, ces moqueries ?

- a- Parce ce que je suis un étranger
- b- A cause de mon accent (manière de parler)
- c- Je ne sais pas
- d- Autre Précisez : -----

25- Quelle est la langue d'enseignement de votre pays de provenance ?

a- Français b- Anglais c- Espagnol d- Allemand
e - Autre Précisez : -----

26- En amphi, Avez-vous des difficultés de compréhension au cours ?

a- OUI b- NON

27- Si oui, à quoi est dû cela, selon vous ?

a- A la langue d'enseignement qui est différente
b- A l'Accent (manière de parler)
c- A la façon dont l'enseignant explique le cours
d- Parce que des enseignants expliquent des notions en langue nationale
e- Autre Précisez : -----

28- Avez-vous eu l'impression d'avoir surmonté les problèmes liés aux changements auxquels vous étiez confrontés ? a- OUI b- NON

29- Si oui, le fait d'avoir surmonté les problèmes vous a-t-il permis de progresser dans vos études à l'université ? a- OUI b- NON

30- Accepteriez-vous de nous accorder plus tard un entretien pour approfondir les sujets évoqués ci-dessus ? a- OUI b- NON

Si oui, tâchez de nous laisser ici vos contacts téléphoniques : -----

RENSEIGNEMENTS SOCIO DEMOGRAPHIQUES

Age : ----- ans Sexe : Masculin Féminin

Faculté ou Ecole : Année d'étude :

Pays de provenance : Nationalité :

Année de ton arrivée au Bénin : Ancienneté à l'UAC :

Je vous remercie d'avoir contribué à l'évolution de la recherche scientifique en participant à cette enquête.

Annexe 2: grille d'entretien

La grille qui servira à conduire les entretiens comporte six thématiques et se présente comme suit :

- 1- Les raisons qui ont conduit à l'immigration
- 2- La perception sur la culture du pays d'accueil
- 3- Les différences relevées entre culture d'origine et culture d'accueil
- 4- Les problèmes générés par ces différences
- 5- Les mécanismes utilisés pour affronter lesdits problèmes
- 6- L'impact de ces mécanismes sur les études universitaires.

Annexe 3: Echelle de Hardiesse-Resilience (EHR)

CONSIGNE

CONSIGNE : En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez la situation qui vous correspond.

ATTENTION : la section suivante porte sur votre vie en général.

1	2	3	4	5
Presque jamais	Rarement	La moitié du temps	Fréquemment	Presque toujours

Lorsque survient une grande difficulté (adversité, stress), j'ai tendance à :

1.	Chercher une solution pour y faire face.	1	2	3	4	5
2.	Ne pas la laisser affecter toutes les sphères de ma vie.	1	2	3	4	5
3.	Me sentir capable d'influencer le cours des choses.	1	2	3	4	5
4.	Voir la difficulté comme un défi.	1	2	3	4	5
5.	Persévérer dans la résolution du problème.	1	2	3	4	5
6.	Croire que je peux faire avancer les choses.	1	2	3	4	5
7.	Douter que je vais surmonter le problème	1	2	3	4	5
8.	Continuer d'avancer malgré les embûches.	1	2	3	4	5
9.	Me sentir impuissant devant la difficulté.	1	2	3	4	5
10.	M'impliquer dans la résolution du problème.	1	2	3	4	5
11.	Croire que je peux contrôler ce qui arrive.	1	2	3	4	5
12.	Voir la difficulté comme une opportunité d'avancer.	1	2	3	4	5
13.	Voir l'obstacle de façon positive.	1	2	3	4	5
14.	Prendre les choses en main.	1	2	3	4	5
15.	Croire que je possède les habiletés pour agir sur le problème.	1	2	3	4	5
16.	Voir le côté positif du problème.	1	2	3	4	5
17.	Voir les bénéfices que la résolution de cette difficulté peut m'apporter.	1	2	3	4	5
18.	Me voir réussir plutôt qu'échouer.	1	2	3	4	5

Suite à une grande difficulté (adversité, stress), j'ai tendance à :

1.	Rebondir avec plus de compétences.	1	2	3	4	5
2.	Ressortir plus fort.	1	2	3	4	5
3.	Développer de nouvelles habiletés.	1	2	3	4	5
4.	Etre davantage en mesure de faire face à une nouvelle difficulté.	1	2	3	4	5
5.	Développer de nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5

Annexe 4: formulaire de consentement

La présente enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique qui porte sur le sujet intitulé « *Processus d'acculturation et de résilience chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin* ». Cette recherche que nous menons sous la supervision du Professeur Gabriel BOKO vise à décrire et expliquer comment le processus d'acculturation favorise le développement de la résilience chez les étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi.

Pour y parvenir, il est important? voire impérieux, de soumettre un questionnaire à notre cible. Cette cible est constituée uniquement des étudiants immigrants à l'Université d'Abomey-Calavi ; c'est-à-dire les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour poursuivre leurs études au Bénin, à l'Université d'Abomey-Calavi.

La confidentialité des données du participant est garantie et les publications relatives à cette recherche ne feront pas transparaître son identité. Toutes les procédures liées à la manipulation des données seront menées dans le strict anonymat possible.

En participant à cette recherche, vous ne courez donc aucun risque. Au contraire, vous participez au développement de la science, notamment sur le volet du développement des connaissances sur l'acculturation et la résilience des étudiants immigrants.

Néanmoins, vous avez le droit de vous retirer de cette expérience à n'importe quel moment si vous le jugez nécessaire. Cette éventualité sera sans conséquence sur votre personne et sur la bonne marche de la recherche.

Sur ces bases, acceptez-vous de participer à cette recherche ?

J'accepte

Je refuse

Date :

Nom et Prénom : ----- Signature : -----

Annexe 5: bref historique de l'Université d'Abomey-Calavi

A l'origine, le Bénin, alors Dahomey, avait en partage l'Institut d'Enseignement Supérieur du Bénin (IESB) qui a été créé en 1965. Les études littéraires se déroulaient à Lomé au Togo tandis que les études scientifiques étaient transférées à Porto-Novo. Les travaux de la commission mixte tripartite Franco-Daho-Togolaise à Paris ayant abouti à la séparation de l'IESB en deux Universités Nationales en juillet 1970: celle du Dahomey et celle du Togo (Agbobli, 2004). L'Université du Dahomey fût donc créée le 21 août 1970 ayant à sa tête, Edouard ADJANOHOUN comme premier recteur nommé le 28 août 1970. C'est ainsi que les activités académiques ont démarré avec la naissance de certains départements et instituts tels que le Département des Etudes Scientifiques et Techniques (DEST), le Département des Etudes Littéraires et Linguistiques (DELL), le Département de l'Education (D.E) le Département des Etudes Agronomiques et Agro techniques (DEAA), l'Institut Nationale de Formation des Cadres d'Administration Publique et Privée (INFCAPP) pour ne citer que ceux-ci.

Cinq ans après, c'est-à-dire en décembre 1975, l'Université du Dahomey change de nom et devient l'"Université Nationale du Bénin" (UNB). Ce changement de nom est dû au fait que le pays a changé de dénomination et est passé du Dahomey au Bénin.

Mais plus tard, la nécessité de créer une deuxième université était imminente. Il n'était donc plus question de parler d'une Université Nationale du Bénin. C'est ainsi que l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) a été créée en 2001 à la suite de l'éclatement de l'UNB. Elle a été créée en même temps que l'Université de Parakou par Décret n°2001-365 du 18 septembre 2001. Elle a hérité, dès sa création, de l'emplacement, des infrastructures et des passifs et actifs de l'UNB. Ce décret a été abrogé au détriment du Décret n°2006-107 du 16 mars 2006 portant Création et organisation de deux universités nationales en République du Bénin. Mais aujourd'hui, l'existence de l'UAC est régie par le

Décret n°2011-742 du novembre 2011 modifiant le Décret n°2006-107 du 16 mars 2006 portant Création et organisation de deux universités nationales en République du Bénin.

A ce jour, le Bénin compte sept universités à savoir : l'Université d'Abomey-Calavi et l'Université de Parakou (créée en 2001), l'Université d'Agriculture de Kétou (UAK, créée en 2013), l'Université Polytechnique d'Abomey (créée en 2014), l'Université de Porto-Novo, l'Université de Lokossa et l'Université des Sciences, Arts et Techniques de Natitingou (créée en 2015). Ces différentes universités comptent plusieurs centres universitaires et l'UAC en compte le plus grand nombre.

Par ailleurs, c'est à partir de juillet 2006 qu'intervient la première élection démocratique du Recteur et des Vices Recteurs à l'UAC. Le rectorat a pour missions de conduire les affaires administratives, académiques, pédagogiques, financières, sociales et politiques de l'UAC. Précédemment composé d'un Recteur et de trois Vice-Recteurs, le nombre des Vice-Recteurs est passé de trois à deux (Décret n° 2011-742 du 15 novembre 2011). L'équipe dirigeante du rectorat est donc composée d'un Recteur qui dirige l'université, de deux Vice-Recteurs qui l'assistent et assurent son intérim en cas d'absence [l'un est chargé des Affaires Académiques et de la Recherche Universitaire (VR-AARU) et l'autre, de la Coopération Interuniversitaire, des Relations Extérieures et de l'Insertion Professionnelle (VR-CIREIP)], d'un Secrétaire Général qui assure la gestion administrative de l'université et d'un agent comptable qui gère le budget.

L'UAC comprend diverses structures à savoir: le Conseil d'Université (CU), le Conseil des Chefs d'Etablissement (CCE), le Comité de Direction (CODir), le Conseil Scientifique d'Université (CSU) et le Conseil Rectoral (Site de l'UAC).

Il faut ajouter à cela, le Centre des Œuvres Universitaires et Sociales (COUS) qui est une structure autonome, mais en parfaite collaboration avec le Rectorat, et qui s'occupe des

problèmes sociaux des étudiants notamment les résidences, le transport, la restauration, la culture, le loisir, le sport, les associations estudiantines et en partie, les allocations universitaires (bourses et secours universitaires).

Annexe 6: répartition des Facultés, Ecoles et Instituts de l'UAC avant 2014

UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI					
N°	CENTRES UNIVERSITAIRES	FACULTES CLASSIQUES	ETABLISSEMENT A VOCATION PROFESSIONNELLE	INSTITUTS	ECOLE DOCTORALE
01	Abomey-Calavi	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH)	Faculté des Sciences Agronomiques (FSA)	Institut de Langue Arabe et de la Culture Islamique (ILACI)	École Doctorale Pluridisciplinaire de la FLASH : "Espaces, Cultures et Développement"
			Ecole Polytechnique D'Abomey-Calavi (EPAC)		École doctorale Sciences Agronomiques
		Faculté de Droit et de Sciences Politiques (FADESP)	Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature (ENAM)		École doctorale Sciences économiques et de gestion
		Faculté des Sciences Economiques et de Gestion (FASEG)	Centre de Formation et de Recherche en Informatique (CEFRI)	Institut de Langue Chinoise (Confucius)	École doctorale Sciences de la Vie
			Chaire UNESCO des Droits de la personne humaine et de la démocratie		École doctorale Sciences pour l'Ingénieur
Chaire Sciences, Techniques et Environnement (CSTE)	École doctorale Chimie Application				
Facultés des Sciences et Techniques (FAST)	Centre Interfacultaire de Formation et de Recherche en Environnement pour le Développement Durable (CIFRED)	École doctorale Physique Mathématique de la Matière			

N°	CENTRES UNIVERSITAIRES	FACULTES CLASSIQUES	ETABLISSEMENT A VOCATION PROFESSIONNELLE	INSTITUTS	ECOLE DOCTORALE
02	Cotonou	Néant	Faculté des Sciences de la Santé (FSS)	Institut National Médico-Sanitaire (INMeS)	Néant
			Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management (ENEAM)		
			Haute Ecole Régionale de Commerce International (HERCI)		
			Chaire Internationale de Physique Mathématique et Applications (CIPMA)		
			Centre de Formation et de Recherche en matière de Population (CEFOP)		
			Centre Béninois de Langues Etrangères (CEBELAE)		
03	Porto-Novo	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH/CU)	Ecole Normale Supérieure (ENS)	Institut National de la Jeunesse et de l'Education Sportive (INJEPS)	École Doctorale Éducation Physique Sport et Développement Humain
			Ecole du Patrimoine Africain (EPA)		
04	Lokossa	Néant	École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET)	Institut Universitaire de Technologie (IUT)	Néant
05	Dangbo	Néant	Néant	Institut de Mathématique et Sciences Physiques (IMSP)	École Doctorale Mathématique et Physique Théorique
06	Ouidah	Néant	Néant	Institut Régional de Santé Public (IRSP)	Néant
07	Aplahoué	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines (FLASH/AP)	Néant	Néant	Néant
08	Savalou	Néant	École Nationale des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication (ENSTIC)	Néant	Néant
09	Dassa-zoumé	Facultés des Sciences et Techniques (FAST/DASSA)	Néant	Néant	Néant
10	Sakété	Néant	Ecole Nationale des Sciences et Techniques de Conservation, de Transformation de Produits Agricoles (ENSTCTPA)	Néant	Néant

Source : Service des Statistiques de l'UAC, 2014

Annexe 7: liste des entités de formation et de recherche de l'UAC depuis la rentrée académique 2014-2015

N° ORDRE	SIGLE	LIBELLE
1	CEBELAE	Centre Béninois de Langues Etrangères
2	CEFORP	Centre de Formation pour la Recherche en matière de Population
3	CIFRED	Centre Interfacultaire de la Recherche pour l'Environnement et le Développement Durable
4	CIPMA	Chaire Internationale de Physique, Mathématique et Applications
5	CONFUCIUS	Institut de Langue Chinoise
6	CSTE	Chaire Sciences, Techniques et Environnement
7	CTE	Centre de Télé-Education
8	DPHD	Chaire UNESCO des Droits de la personne humaine et de la démocratie
9	ENAM	Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature
10	ENEAM	Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management
11	EPAC	Ecole Polytechnique D'Abomey-Calavi
12	FADESP	Faculté de Droit Et de Sciences Politiques
13	FASEG	Faculté des Sciences Economiques et de Gestion
14	FAST	Facultés des Sciences et Techniques
15	FLASH	Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
16	FSA	Faculté des Sciences Agronomiques
17	FSS	Faculté des Sciences de la Santé
18	HERCI	Haute Ecole Régionale de Commerce International
19	IFRI	Institut de Formation et de Recherche en Informatique
20	ILACI	Institut de Langue Arabe et de la Culture Islamique
21	INE	Institut National de l'Eau
22	INMeS	Institut National Médico-Sanitaire
23	IRSP	Institut Régional de Santé Publique

Source : Service des Statistiques de l'UAC, 2016 (Données statistiques de l'année académique 2014-2015)

Annexe 8: tableaux des statistiques descriptives

Tableau 16: répartition des étudiants immigrants en fonction de la raison de l'immigration

Quelle est la raison fondamentale de votre venue au Bénin ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pour poursuivre les études	146	100,0	100,0	100,0

Tableau 17: répartition des participants selon qu'ils ont remarqué ou non, des différences entre les cultures en présence

Avez-vous remarqué des différences entre votre culture d'origine et celle du Bénin ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	143	97,9	97,9	97,9
	NON	3	2,1	2,1	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 18: les niveaux où se situent les différences

Si oui, à quel niveau se situent les différences ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Mode alimentaire	18	12,3	12,6	12,6
	Mode vestimentaire	10	6,8	7,0	19,6
	La langue	14	9,6	9,8	29,4
	Croyances religieuses	30	20,5	21,0	50,3
	Mode alimentaire et vestimentaire, langue et croyances religieuses	71	48,6	49,7	100,0
	Total	143	97,9	100,0	
Manquante	Système manquant	3	2,1		
Total		146	100,0		

Tableau 19: répartition des sujets selon qu'ils ont ou non, des difficultés à concilier les cultures en présence

Avez-vous eu des difficultés à concilier la culture de votre pays d'origine et celle du Bénin ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	67	45,9	45,9	45,9
	NON	79	54,1	54,1	100,0
Total		146	100,0	100,0	

Tableau 20: catégorisation des participants en fonction de ce qu'ils aiment dans la culture béninoise

Qu'est-ce que vous aimez dans la culture béninoise ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	La cuisine béninoise	40	27,4	27,4	27,4
	Le mode vestimentaire	16	11,0	11,0	38,4
	Les langues parlées	23	15,8	15,8	54,1
	Les croyances religieuses	10	6,8	6,8	61,0
	Rien du tout	53	36,3	36,3	97,3
	Hospitalité	1	,7	,7	97,9
	Musiques traditionnelles	3	2,1	2,1	100,0
	Total		146	100,0	100,0

Tableau 21: répartition des sujets selon qu'ils ont remarqué ou non, de profonds changements dans leur mode de vie habituel

Avez-vous remarqué des changements profonds dans votre mode de vie habituel depuis que vous êtes au Bénin?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	107	73,3	73,3	73,3
	NON	39	26,7	26,7	100,0
Total		146	100,0	100,0	

Tableau 22: le ressenti des participants face aux changements

Qu'est ce que vous avez ressenti comme problèmes face à ces changements ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Je me suis senti désemparé	42	28,8	28,8	28,8
	Je me suis senti stressé	39	26,7	26,7	55,5
	J'ai eu une mauvaise image de ma personne	14	9,6	9,6	65,1
	Je n'ai absolument rien ressenti	51	34,9	34,9	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 23: l'attitude des participants face aux deux cultures en présence

Face aux différences que vous avez notées entre votre culture d'origine et la culture béninoise, quelle a été votre attitude ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	J'ai accepté les deux cultures	94	64,4	64,4	64,4
	J'ai maintenu ma culture d'origine en rejetant la culture béninoise	44	30,1	30,1	94,5
	J'ai adopté la culture du Bénin en rejetant ma culture d'origine	4	2,7	2,7	97,3
	Je n'ai ni conservé ma culture d'origine, ni adopté la culture béninoise	4	2,7	2,7	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 24: répartition des sujets selon qu'ils ont éprouvé ou non, le besoin de surmonter les problèmes

Avez-vous éprouvé le besoin de surmonter ces problèmes ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	111	76,0	76,0	76,0
	NON	35	24,0	24,0	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 25: répartition des participants selon l'attitude qui leur a permis de surmonter les difficultés

Qu'est ce qui vous a permis de surmonter ces difficultés ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Je me suis confié à Dieu	43	29,5	29,5	29,5
	Je me suis abandonné à mon sort	12	8,2	8,2	37,7
	J'ai essayé de m'adapter aux changements qui se sont opérés	43	29,5	29,5	67,1
	J'ai perçu le problème comme un défi à relever	29	19,9	19,9	87,0
	J'ai cherché des solutions aux problèmes	19	13,0	13,0	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 26: répartition des sujets selon qu'ils soient acceptés ou non par les Béninois qui vivent dans leur entourage

Avez-vous l'impression d'être bien accepté(e) par les Béninois qui vivent dans votre entourage ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	131	89,7	89,7	89,7
	NON	15	10,3	10,3	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 27: répartition des participants selon qu'ils avaient ou non, l'habitude de pratiquer des activités sportives ou socioculturelles dans leur pays d'origine

Avez-vous l'habitude de pratiquer des activités sportives ou socioculturelles dans votre pays de provenance?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	145	99,3	99,3	99,3
	NON	1	,7	,7	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 28: catégorisation des sujets en fonction des personnes avec lesquelles ils pratiquent des activités sportives ou socioculturelles au Bénin

Avec qui pratiquez-vous des activités sportives ou socioculturelles au Bénin?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Avec des amis béninois	8	5,5	5,5	5,5
	Avec les ressortissants du même pays que moi	42	28,8	28,8	34,2
	Avec des amis béninois et des ressortissants du même pays que moi	87	59,6	59,6	93,8
	je préfère rester seul	2	1,4	1,4	95,2
	Avec les ressortissants du même pays que moi et ceux d'autres pays	7	4,8	4,8	100,0
	Total		146	100,0	100,0

Tableau 29: répartition des sujets selon qu'ils reçoivent ou non du soutien de leurs familles

Avez-vous souvent reçu du soutien de votre famille quand vous êtes confronté à ces difficultés ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide OUI	106	72,6	72,6	72,6
NON	40	27,4	27,4	100,0
Total	146	100,0	100,0	

Tableau 30: répartition des sujets en fonction du type de soutien qu'ils reçoivent de leurs familles

Si oui, quel type de soutien avez-vous reçu ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Soutien financier	9	6,2	8,5	8,5
Soutien moral	52	35,6	49,1	57,5
Soutien financier et moral	45	30,8	42,5	100,0
Total	106	72,6	100,0	
Manquante Système manquant	40	27,4		
Total	146	100,0		

Tableau 31: répartition des sujets selon qu'ils reçoivent ou non du soutien des personnes de leur entourage

En dehors de votre famille, y a-t-il des personnes qui vous soutiennent là où vous vivez ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide OUI	105	71,9	71,9	71,9
NON	41	28,1	28,1	100,0
Total	146	100,0	100,0	

Tableau 32: répartition des sujets en fonction du type de soutien qu'ils reçoivent de leur entourage

Si oui, quel type de soutien avez-vous reçu ?					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Soutien moral	79	54,1	75,2	75,2
	Soutien affectif	9	6,2	8,6	83,8
	Soutien spirituel	8	5,5	7,6	91,4
	Soutien financier et moral	9	6,2	8,6	100,0
	Total	105	71,9	100,0	
Manquante	Systeme manquant	41	28,1		
Total		146	100,0		

Tableau 33: répartition des participants selon qu'ils ont ou non des amis étudiants qui les aident à progresser dans les études

Avez-vous des amis étudiants qui vous aident à progresser dans vos études ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	123	84,2	84,2	84,2
	NON	23	15,8	15,8	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 34: répartition des participants selon qu'ils se sentent épanouis ou non, à l'UAC

Vous sentez vous épanouir quand vous vous retrouvez à l'UAC ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	119	81,5	81,5	81,5
	NON	27	18,5	18,5	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 35: répartition des sujets selon qu'ils soient victimes ou non de moqueries de la part de leur entourage

Etes-vous parfois victime de moqueries de la part de ceux qui vous entourent ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	60	41,1	41,1	41,1
	NON	86	58,9	58,9	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 36: répartition des sujets en fonction de ce qui explique les moqueries

Si oui, qu'est ce qui explique selon vous, ces moqueries ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Parce ce que je suis un étranger	31	21,2	52,5	52,5
	A cause de mon accent (manière de parler)	17	11,6	28,8	81,4
	3,00	8	5,5	13,6	94,9
	Mode vestimentaire	3	2,1	5,1	100,0
	Total	59	40,4	100,0	
Manquante	Système manquant	87	59,6		
Total		146	100,0		

Tableau 37: répartition des langues d'enseignement utilisées dans les pays d'origine des participants

Quelle est la langue d'enseignement de votre pays de provenance ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Français	118	80,8	80,8	80,8
	Anglais	25	17,1	17,1	97,9
	Turque	3	2,1	2,1	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 38: répartition des sujets selon qu'ils ont ou non des difficultés de compréhension au cours

En amphi, Avez-vous des difficultés de compréhension au cours ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide OUI	41	28,1	28,1	28,1
NON	105	71,9	71,9	100,0
Total	146	100,0	100,0	

Tableau 39: répartition des participants en fonction des mobiles qui expliquent les difficultés de compréhension au cours

Si oui, à quoi est dû cela, selon sous ?

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide A la langue d'enseignement qui est différente	3	2,1	7,3	7,3
A l'Accent (manière de parler)	11	7,5	26,8	34,1
A la façon dont l'enseignant explique le cours	13	8,9	31,7	65,9
Parce que des enseignants expliquent des notions en langue nationale	12	8,2	29,3	95,1
Autre	2	1,4	4,9	100,0
Total	41	28,1	100,0	
Manquante Système manquant	105	71,9		
Total	146	100,0		

Tableau 40: répartition des participants selon qu'ils ont eu ou non, l'impression d'avoir surmonté leurs problèmes

Avez-vous eu l'impression d'avoir surmonté les problèmes liés aux changements auxquels vous étiez confrontés ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	132	90,4	90,4	90,4
	NON	14	9,6	9,6	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 41: répartition des sujets selon que le fait d'avoir surmonté les difficultés a-t-il permis ou non de progresser dans les études

Si oui, le fait d'avoir surmonté les problèmes vous a-t-il permis de progresser dans vos études à l'université ?

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	OUI	129	88,4	97,7	97,7
	NON	3	2	2,3	100,0
	Total	132	90,4	100,0	
Manquante	Système manquant	14	9,6		
Total		146	100,0		

Tableau 42: répartition des sujets selon la faculté ou l'école d'appartenance

Faculté ou Ecole

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	CONFUCIUS	11	7,5	7,5	7,5
	ENAM	5	3,4	3,4	11,0
	EPAC	9	6,2	6,2	17,1
	FADESP	49	33,6	33,6	50,7
	FASEG	15	10,3	10,3	61,0
	FAST	10	6,8	6,8	67,8
	FLASH	47	32,2	32,2	100,0
	Total		146	100,0	100,0

Tableau 43: répartition des sujets en fonction de leur année d'études

		Année d'étude			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Première année	20	13,7	13,7	13,7
	Deuxième année	51	34,9	34,9	48,6
	Troisième année	44	30,1	30,1	78,8
	Quatrième année	12	8,2	8,2	87,0
	DEA	6	4,1	4,1	91,1
	Master 1	5	3,4	3,4	94,5
	Master 2	6	4,1	4,1	98,6
	Thèse 1	2	1,4	1,4	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 44: répartition des sujets en fonction de leur pays de provenance

		Pays de provenance			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Togo	38	26,0	26,0	26,0
	Burkina-Faso	1	,7	,7	26,7
	Burundi	1	,7	,7	27,4
	Cameroun	8	5,5	5,5	32,9
	Centrafrique	7	4,8	4,8	37,7
	Congo RDC	5	3,4	3,4	41,1
	Côte d'Ivoire	17	11,6	11,6	52,7
	Djibouti	2	1,4	1,4	54,1
	Gabon	11	7,5	7,5	61,6
	Mali	10	6,8	6,8	68,5
	Niger	8	5,5	5,5	74,0
	Nigéria	25	17,1	17,1	91,1
	Tchad	10	6,8	6,8	97,9
	Turquie	3	2,1	2,1	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 45: répartition des participants en fonction de leur nationalité

		Nationalité			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Togolais	38	26,0	26,0	26,0
	Burkinabé	1	,7	,7	26,7
	Burundais	1	,7	,7	27,4
	Camerounais	9	6,2	6,2	33,6
	Centrafricain	7	4,8	4,8	38,4
	Congolais	5	3,4	3,4	41,8
	Djiboutien	2	1,4	1,4	43,2
	Gabonnais	11	7,5	7,5	50,7
	Ivoirien	17	11,6	11,6	62,3
	Malien	10	6,8	6,8	69,2
	Nigérian	9	6,2	6,2	75,3
	Niger	5	3,4	3,4	78,8
	Nigérien	16	11,0	11,0	89,7
	Nigérien	3	2,1	2,1	91,8
	Tchadien	9	6,2	6,2	97,9
	Turc	3	2,1	2,1	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 46: répartition des participants leur année d'arrivée au Bénin

		Année de ton arrivée au Bénin			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1999,00	1	,7	,7	,7
	2003,00	1	,7	,7	1,4
	2005,00	2	1,4	1,4	2,7
	2008,00	1	,7	,7	3,4
	2009,00	5	3,4	3,4	6,8
	2010,00	5	3,4	3,4	10,3
	2011,00	15	10,3	10,3	20,5
	2012,00	44	30,1	30,1	50,7
	2013,00	50	34,2	34,2	84,9
	2014,00	22	15,1	15,1	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 47: répartition des participants selon le degré de leur efficacité

		Efficacité			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas efficace	1	,7	,7	,7
	Moyennement efficace	64	43,8	43,8	44,5
	Très efficace	81	55,5	55,5	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 48: répartition des participants selon le degré de leur optimisme

		Optimisme			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moyennement optimiste	70	47,9	47,9	47,9
	Très optimiste	76	52,1	52,1	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 49: répartition des participants selon le degré de leur croissance

		Croissance			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas croissant	1	,7	,7	,7
	Moyennement croissant	43	29,5	29,5	30,1
	Très croissant	102	69,9	69,9	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

Tableau 50: répartition des participants selon le degré de leur résilience

		Résilience			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moyennement résilient	40	27,4	27,4	27,4
	Très résilient	106	72,6	72,6	100,0
	Total	146	100,0	100,0	

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	2
IN MEMORIAM	4
DEDICACE	4
REMERCIEMENTS	5
LISTE DES FIGURES	7
LISTE DES GRAPHIQUES	8
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES ANNEXES	13
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES.....	14
RESUME.....	17
ABSTRACT	18
XÓSESINXWEKPONA.....	19
INTRODUCTION GENERALE	20
PREMIERE PARTIE ASPECTS THEORIQUES DE L'ACCULTURATION	25
ET DE LA RESILIENCE A L'UAC ET PROBLEMATIQUE	
DE LA RECHERCHE	
CHAPITRE I : PROBLEMATISATION	27
1.1 ACCULTURATION ET RESILIENCE : QUELQUES REPERES THEORIQUES.....	27
1.1.1 Notion de culture.....	28
1.1.2 Concept d'acculturation et processus.....	32
1.1.2.1 Clarification sur le concept d'acculturation.....	32
1.1.2.2 Processus d'acculturation	34
1.1.2.3 Principe de base de l'acculturation selon Herskovits	37
1.1.2.4 Acculturation et apprentissage en milieu universitaire.....	38
1.1.2.5 Education et diversité culturelle : un défi permanent.....	42
1.1.3 La résilience et ses mécanismes	43
1.1.3.1 Clarification du concept de résilience	43
1.1.3.2 Mécanismes de la résilience	47

1.1.3.3 Facteurs de protection et de risque dans le processus de résilience	52
1.1.3.4 Différence entre adaptation, socialisation et résilience	53
1.2 PROBLEMATIQUE.....	55
1.2.1 Questions de recherche.....	58
1.2.2 Hypothèses de la recherche	60
1.2.3 Objectifs de la recherche	61
1.2.3.1 Objectif général de la recherche	61
1.2.3.2 Objectifs spécifiques de la recherche	61
1.3 PERTINENCE DU SUJET.....	62
SYNTHESE DU CHAPITRE I	64
<i>CHAPITRE II : CONSTRUCTION DU MODELE D'ANALYSE</i>	<i>66</i>
2.1 APPROCHES THEORIQUES DE L'ACCULTURATION	66
2.1.1 Psychologie interculturelle.....	66
2.1.2 Approches interculturelles en sciences de l'éducation.....	68
2.2 MODELES D'ANALYSE PORTANT SUR L'ACCULTURATION	70
2.2.1 Modèle des stratégies identitaires : l'approche de Camilleri (1989).....	70
2.2.2 Modèle des stratégies d'acculturation : l'apport de John Berry (1990)	73
2.2.3 Modèle d'Acculturation Interactif (MAI) de Bourhis, Moise,.....	75
Perreault et Senécal (1997)	
2.2.4 Modèle d'identification ethnique de Hutnik (1991).....	78
2.2.5 Synthèse des modèles d'analyse portant sur l'acculturation.....	79
2.2.6 Choix du modèle d'analyse de l'acculturation.....	82
2.3 APPROCHES THEORIQUES DE LA RESILIENCE	82
2.4 MODELES D'ANALYSE PORTANT SUR LA RESILIENCE.....	83
2.4.1 Modèle d'analyse relatif aux mécanismes de défense de Phaneuf (2009).....	84
2.4.2 Le modèle Casita de Vanistendael et Lecomte (2000).....	85

2.4.3	Modèle de la résilience de Richardson (2002)	87
2.4.4	Synthèse des modèles d'analyse portant sur la résilience	89
2.4.5	Choix du modèle d'analyse portant sur la résilience.....	90
SYNTHESE DU CHAPITRE II		92
CHAPITRE III : L'UAC COMME CONTEXTE DE RECHERCHE ET		95
ENVIRONNEMENT DES ETUDES POUR LES IMMIGRANTS		
3.1	PRESENTATION DU BENIN	95
3.1.1	Données générales.....	95
3.1.2	Le Bénin au plan culturel	97
3.1.3	Bref aperçu sur la migration au Bénin	99
3.1.4	Le système éducatif béninois	102
3.1.4.1	Contexte juridique de l'éducation au Bénin	103
3.1.4.2	Organisation de l'éducation au Bénin	105
3.1.4.2.1	Enseignement du premier degré : la maternelle et le primaire	105
3.1.4.2.2	Enseignement du second degré.....	106
3.1.4.2.3	Enseignement du troisième degré	108
3.1.4.3	Dernières grandes réformes dans l'enseignement au Bénin.....	109
3.1.4.3.1	Approche par Compétences	109
3.1.4.3.2	Système Licence-Master-Doctorat	111
3.2	PRESENTATION DU MILIEU D'ETUDE.....	115
3.2.1	L'UAC, l'environnement d'études des étudiants immigrants.....	115
3.2.2	Quelques données statistiques	115
3.2.2.1	Evolution de l'effectif des étudiants sur les dix dernières années.....	116
3.2.2.2	Répartition des étudiants étrangers pour le compte de	116
	l'année académique 2013-2014	
SYNTHESE DU CHAPITRE III		118

DEUXIEME PARTIE : L'ACCULTURATION ET LA RESILIENCE :	119
FACTEURS CLES DE LA REUSSITE ACADEMIQUE DES ETUDIANTS IMMIGRANTS	
CHAPITRE IV : DEMARCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	121
4.1 NATURE ET OBJET DE LA RECHERCHE	121
4.2 ECHANTILLONNAGE	122
4.2.1 Population de l'étude	122
4.2.2 Mode d'échantillonnage	123
4.2.2.1 Critères d'inclusion et d'exclusion	125
4.2.2.2 Taille et quelques caractéristiques de l'échantillon	126
4.2.2.2.1 Taille de l'échantillon	126
4.2.2.2.2 Quelques caractéristiques de l'échantillon	127
4.3 TECHNIQUES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES	130
4.3.1 Enquête par questionnaire	130
4.3.1.1 Elaboration du questionnaire	130
4.3.1.2 le pré-test	132
4.3.1.3 Administration du questionnaire et encodage	133
4.3.1.4 Instrument de mesure de la résilience : l'Echelle de Hardiesse-Résilience (2008)	134
4.3.1.5 Dépouillement et traitement des données quantitatives	135
4.3.2 Enquête par entretien	136
4.3.2.1 Elaboration de la grille d'entretien	137
4.3.2.2 le pré-test	138
4.3.2.3 Identification des potentiels candidats à l'entretien semi-directif	138
4.3.2.4 Conduite des entretiens	139
4.3.2.5 Exploitation et traitement des données qualitatives	139

4.4 VARIABLES DE LA RECHERCHE.....	140
4.5 MODE DE PRESENTATION DES RESULTATS.....	143
4.6 DIFFICULTES RENCONTREES.....	143
SYNTHESE DU CHAPITRE IV	145
<i>CHAPITRE V : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS</i>	148
5.1 PRESENTATION DES RESULTATS QUANTITATIFS	148
5.1.1 Les résultats sur les questions générales	149
5.1.2 Modes et habitudes de vie des étudiants immigrants au Bénin.....	151
5.1.3 Problèmes générés par les changements culturels et attitude des.	158
étudiants immigrants face à ces problèmes	
5.1.4 Soutien social à l'égard des étudiants immigrants	162
5.1.5 Mesure de la résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC.....	168
5.1.6 Résilience et progression dans les études.....	171
5.2 PRESENTATION DES RESULTATS ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	173
5.2.1 Raisons de l'immigration	173
5.2.2 Perceptions des étudiants étrangers sur la culture béninoise.....	175
5.2.3 Différences relevées entre culture d'origine et culture d'accueil.....	176
5.2.3.1 Différence au niveau du mode alimentaire.....	177
5.2.3.2 Différence au niveau du mode vestimentaire	179
5.2.3.3 Différence au niveau de la langue	180
5.2.3.4 Différence au niveau des croyances religieuses	182
5.2.4 Problèmes générés par les différences culturelles.....	183
5.2.5 Mécanismes utilisés pour affronter les problèmes liés aux.....	185
différences culturelles	
5.2.6 Impact des mécanismes et attitudes de défense sur les études universitaires ...	186
SYNTHESE DU CHAPITRE V	188

CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION	190
6.1 INTERPRETATION DES RESULTATS	190
6.1.1 Processus d'acculturation chez les étudiants immigrants à l'UAC.....	190
VERIFICATION DE L'HYPOTHESE N ^o 1	193
6.1.2 Problèmes engendrés par le processus d'acculturation.....	194
6.1.3 Le processus d'acculturation comme une situation d'adversité pour les étudiants immigrants à l'UAC	197
VERIFICATION DE L'HYPOTHESE N ^o 2.....	199
6.1.4 Processus de résilience chez les étudiants immigrants à l'UAC.....	200
VERIFICATION DE L'HYPOTHESE N ^o 3	203
6.1.5 Résilience et apprentissage chez les étudiants immigrants à l'UAC	204
VERIFICATION DE L'HYPOTHESE N ^o 4	206
6.2 DISCUSSION	207
6.3 LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES	220
6.3.1 Limites de la recherche	220
<input type="checkbox"/> Au niveau de la revue de littérature	220
<input type="checkbox"/> Au niveau de la démarche méthodologique	221
<input type="checkbox"/> Au niveau des variables.....	222
<input type="checkbox"/> Au niveau de la collecte des données.....	222
6.3.2 Perspectives	223
SYNTHESE DU CHAPITRE VI	225
CONCLUSION GENERALE	227
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	231
GLOSSAIRE	262
ANNEXES	268
<i>ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE D'ENQUETE</i>	269
<i>ANNEXE 2: GRILLE D'ENTRETIEN</i>	273
<i>ANNEXE 3: ECHELLE DE HARDIESSE-RESILIENCE (EHR)</i>	274

<i>ANNEXE 4: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT</i>	<i>275</i>
<i>ANNEXE 5: BREF HISTORIQUE DE L'UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI.....</i>	<i>276</i>
<i>ANNEXE 6: REPARTITION DES FACULTES, ECOLES ET INSTITUTS DE L'UAC</i>	<i>279</i>
<i>avant 2014</i>	
<i>ANNEXE 7: LISTE DES ENTITES DE FORMATION ET DE RECHERCHE DE...ERREUR ! SIGNET NON</i>	
<i>DEFINI.</i>	
<i>l'UAC depuis la rentrée académique 2014-2015</i>	
<i>ANNEXE 8: TABLEAUX DES STATISTIQUES DESCRIPTIVES.....</i>	<i>282</i>