

LES FACTEURS EXTRA-FAMILIAUX DE LA RESILIENCE SCOLAIRE DES ELEVES CONFIES EN DIFFICULTES

Eboubié KANYALA

*Docteur en psychologie des Apprentissages et de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences Humaines et Sociales (LABOSHS)
Université Norbert ZONGO, Koudougou, Burkina Faso
bayilieboubie@gmail.com*

Yvonne KOUTOU

*Maitre-assistant en Psychologie de l'Éducation et de Développement
Laboratoire de Recherche en Sciences Humaines et Sociales (LABOSHS)
Université Norbert ZONGO, Koudougou, Burkina Faso*

Résumé

Plusieurs recherches établissent une relation négative entre le confiage des enfants et leur scolarisation. Or, certains enfants confiés ont un parcours scolaire atypique malgré l'adversité. Le confiage est un phénomène traditionnel dans les sociétés africaines. Il a pris de l'ampleur avec les différentes mutations économiques, politiques et sociales. Il est donc important de s'intéresser aux processus de résilience scolaire des élèves confiés. Sur le modèle des recherches antérieures qui ont exploré les différents facteurs de la résilience des enfants maltraités ou en difficultés, cette recherche met l'accent sur les facteurs extra-familiaux de la résilience scolaire des élèves confiés en difficultés. Il s'agit notamment du climat social scolaire et de l'apport des tuteurs de résilience. Recherche qualitative de type exploratoire, le guide d'entretien est l'outil utilisé pour le recueil des données. Un échantillon de 35 élèves en difficultés familiales et scolaires est retenu sur la base d'une enquête préliminaire. Les résultats de la recherche montrent que les élèves confiés en difficultés ont la source de leur résilience scolaire dans les interactions avec les pairs et le soutien de certains enseignants. Les activités sportives et culturelles constituent aussi des facteurs environnementaux favorisant la résilience scolaire des élèves confiés.

Mots clé : *confiage, résilience, tuteurs de résilience, climat social scolaire*

Abstract

Several research studies have established a negative relationship between the entrustment of children and their schooling. However, some children in care have an atypical school career despite the adversity. Fostering is a traditional phenomenon in African societies. It has grown with the various economic, political and social changes. It is therefore important to look at the processes of school resilience of entrusted pupils. Following the model of previous research that has explored the different factors of resilience in abused or troubled children, this research focuses on the extra-familial factors of school resilience in troubled foster children. These include the school social climate and the contribution of resilience tutors. The interview guide is the tool used to collect data. A sample of 35 pupils with family and school difficulties was selected on the basis of a preliminary survey. The results of the research show that the pupils entrusted with difficulties have the source of their academic resilience in interactions with peers and

the support of certain teachers. Sports and cultural activities are also environmental factors that promote the academic resilience of entrusted pupils.

Key words: *trust, resilience, resilience tutors, school social climate*

Introduction

La solidarité africaine et le pouvoir traditionnel faisaient de l'éducation traditionnelle africaine l'affaire de toute la famille, de tout le village, de la communauté entière (Paré-Kaboré, 2013). Cette éducation traditionnelle pourrait justifier l'ampleur du phénomène de confiage des enfants. D'une manière générale, le phénomène du confiage existe dans presque tous les pays d'Afrique. En se basant sur les Enquêtes Démographiques et de Santé (EDS), réalisées dans les années 1990 dans neuf pays ouest-africains (Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Niger, Sénégal, Togo), Pilon (2003) montre l'importance du confiage des enfants. Selon lui, 10 à 20 % des enfants de 6 à 9 ans et 13 à 25% de ceux de 10 à 14 ans sont des enfants confiés. Au Burkina Faso, le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH, 2006) a relevé que 14 % des enfants de 7-12 ans 23,2 % de ceux de 13-16 ans étaient en situation de confiage.

Les mutations économiques, sociales et politiques qu'ont connues les sociétés africaines ont cependant modifié les rapports sociaux entre les individus (Yao Koffi Martin, 2014 ; Cissé et *al*, 2017). Ainsi, l'individualisme a pris le pas sur le communautarisme, réduisant ainsi les solidarités entre familles. Le confiage des enfants se trouve, dans certaines situations, remis en cause, car les capacités d'accueil des familles sont considérablement affectées. Selon, Younoussi (2007, p. 222) « avec les diverses mutations des valeurs culturelles, les difficultés conjoncturelles, les aléas climatiques, cette augmentation de la pratique de confiage conduit à des dérapages qui aboutissent à un nouveau visage de ce phénomène social ». Le confiage des enfants qui était jadis considéré comme un symbole de cohésion sociale perd de plus en plus de son essence.

Ces enfants confiés pour plusieurs raisons ont souvent des difficultés dans leur cursus scolaire. Des recherches ont montré que les services que l'enfant accueilli, effectués en contrepartie de sa prise en charge prennent souvent le pas sur les motivations premières de son transfert. Selon Younoussi (2007), certains enfants sont détournés de la scolarisation pour les travaux domestiques, d'autres abandonnent à cause

de ces mêmes charges ou font l'objet de retards, d'absences, de redoublements en un mot, de mauvaises performances scolaires. Certains de ces enfants seraient alors confrontés à des situations traumatisantes dans leur famille d'accueil, liées aux carences affective, alimentaire et sanitaire ou autres violences physiques ou psychologiques. Ces difficultés de plusieurs ordres ont un effet négatif sur leurs apprentissages. Or, certains de ces enfants arrivent à vaincre ces facteurs de risque pour se reconstruire et vaincre l'adversité et parvenir à des résultats meilleurs. Dans ces cas de figure, ces enfants sont considérés comme résilients.

Anaut (2006), Gayet (2007) et Bouteyre (2008) s'accordent à souligner l'existence de liens forts entre la capacité de résilience d'un élève et sa réussite scolaire. Malgré des contextes de vie difficiles, les chercheurs ont montré que la résilience a permis à de nombreux enfants de réussir leur scolarité. Werner (1955) Garmezy (1970) et Rutter (1991) ont répertorié trois sources de facteurs de protection (individuels, familiaux et sociaux) qui contribuent à la résilience des enfants carencés. Les ressources individuelles concernent la connaissance de soi, l'autonomie, l'estime de soi, la confiance en soi, la sociabilité, l'habilité à trouver un (des) soutien(s) dans l'entourage familial ou extra-familial. Quant aux ressources familiales, elles sont basées sur les relations familiales chaleureuses, un soutien familial solide, une bonne communication parents-enfants.

Cet article s'intéresse aux facteurs environnementaux qui contribuent à la résilience. Partant du postulat des difficultés vécues par certains enfants confiés dans leur famille tutrice, la question de départ suivante est formulée : quels sont les facteurs extra-familiaux qui contribuent à la résilience scolaire des enfants confiés en difficultés ? Quelques conceptions théoriques permettront de formuler les questions de recherche. Après avoir présenté les aspects théoriques, la méthodologie devant permettre de conduire cette étude sera développée avant de procéder à la présentation et à la discussion des résultats.

1. Quelques aspects théoriques

Des considérations théoriques sur le confiage et la résilience sont développées pour une meilleure compréhension de ces concepts.

1.1. Le concept de confiage

Confier un enfant, consiste de façon traditionnelle a délégué les

rôles parentaux à d'autres personnes que les parents biologiques. Ainsworth (1990) définit l'enfant confié comme étant celui qui ne réside avec aucun des deux parents. L'enfant confié peut être orphelin partiel ou total. Il peut aussi avoir les parents vivants. Cette mobilité d'enfants dans la famille élargie est une pratique culturelle dans la plupart des sociétés africaines. Elle prend sa source dans l'appartenance de l'enfant au lignage plutôt qu'au couple, décrite dans de nombreuses sociétés africaines. Le confiage des enfants est une expression des solidarités familiales traditionnelles. Il peut aussi renfermer une dimension symbolique ou mythique. Par exemple, un nouveau-né peut être confié à un tiers parce qu'il est menacé par des forces occultes (Wouango & Turcotte, 2014). Cette mise à distance de l'enfant vise à le protéger et à protéger ses parents biologiques.

Le confiage des enfants de type traditionnel se fait dans le strict respect des relations familiales. Cependant, lorsque l'éducation familiale est défaillante, la prise en charge peut revêtir une nature publique. Il s'agit du confiage institutionnel qui concerne le placement en famille d'accueil ou en institution ou l'adoption d'enfants. À l'opposé du confiage traditionnel africain qui se fait sans formalités administratives ou judiciaires, le confiage institutionnel est organisé dans un cadre légalitaire. L'enfant « placé » est confié à une famille d'accueil ou à un établissement spécialisé (Poitras et Tarabulsy, 2017). Au Burkina Faso, le placement des enfants est opéré par le Ministère de la Femme, de la Solidarité Nationale, de la Famille et de l'Action Humanitaire (MFSNFAH). La Politique nationale d'action sociale (MASSN, 2007b) a répertorié à cet effet les principaux problèmes auxquels les enfants sont exposés au Burkina Faso. Il s'agit notamment de l'abandon, de la maltraitance, des abus et la négligence, des décès des parents, de la malnutrition, de la mortalité infantile, du non-enregistrement à l'état civil, de la pauvreté des familles, de la mendicité. Des familles d'accueil (FA) disposées à recueillir et à prendre en charge ces enfants sont alors sélectionnées sur la base de critères.

Cependant, certaines recherches associent les notions de maltraitance physique et psychologique, les échecs scolaires et la présence des enfants dans la rue au phénomène du confiage des enfants. Or, certains de ces enfants confiés réussissent sur le plan social et scolaire par le processus de résilience, malgré l'adversité de la vie.

1.2. Le concept de résilience

L'ensemble des chercheurs s'entendent généralement pour dire que deux critères de base doivent exister pour démontrer la résilience. Il s'agit de l'expérience de conditions adverses significatives et d'une adaptation positive à ces conditions adverses (Cyrulnik 1999 ; Vanistendael & Lecomte, 2000 ; Manciaux et *al.* 2001 ; Anaut, 2006). La résilience permet à l'individu de se reconstruire après des situations traumatisantes. Pour Anaut (2005), un traumatisme peut être dû à un événement unique, massif, qui bouleverse les capacités défensives du sujet par exemple une catastrophe, un accident ou la perte d'un être cher. De même, une accumulation d'événements d'adversité, ou de carences graves répétées peuvent revêtir un caractère traumatique en l'occurrence des négligences familiales, un abus sexuel, une maltraitance.

La résilience scolaire renvoie à l'adaptation positive d'un élève faisant face à un contexte d'adversité. Pour Larose et *al.* (2001, p.151), la résilience scolaire fait référence « aux facteurs individuels ou sociaux qui favorisent l'adaptation et la réussite scolaire chez les élèves confrontés à une quantité élevée des conditions adverses ». Dans le cas des enfants confiés, certains ont perdu un être cher en l'occurrence un des parents ou les deux parents. En plus de ce traumatisme, certains de ces enfants sont confrontés à des situations d'adversité liées au manque de moyens matériels et aux carences affectives dans leur famille d'accueil. Ces différentes difficultés prédisposent donc l'enfant à l'échec scolaire. Or, malgré ces adversités, certains enfants s'accrochent à leurs études et s'en sortent malgré les difficultés.

1.3. Les tuteurs de résilience

Des personnes dans le milieu environnant peuvent contribuer à la construction de la personnalité de l'individu en détresse. Selon l'expression de Boris Cyrulnik (1999), ces personnes bienveillantes sont nommées « tuteurs de résilience ». Moisan (2004) désigne "tuteur de résilience" comme une personne qui soutient l'élève dans son cheminement scolaire, en lui servant de modèle et en l'aidant à mobiliser ses ressources afin de surmonter les difficultés éprouvées. Pour Anaut (2006), les adultes tuteurs de développement sont souvent des enseignants, parfois des surveillants ou des membres du personnel administratif. En plus des adultes significatifs, les pairs jouent aussi le rôle de tuteurs de résilience et peuvent aider l'enfant en détresse à surmonter les difficultés qu'il rencontre.

Bouteyre (2008), pense que les enfants en difficultés ont le soutien particulier, souvent méconnu, apporté par ces " tuteurs de résilience " que l'élève peut rencontrer très tôt et qui marquent de leur empreinte bénéfique toutes ses études. Pour Leroux (2016), un professeur, un éducateur, une assistante familiale, une cousine, croisant le chemin d'un jeune confié, saura lui manifester intérêt et bienveillance, l'aider à exprimer ses potentialités et à se retourner vers l'avenir.

Cyrulnik (1999 :100) pense que le monde intérieur peut changer selon les rencontres. Pour lui, « un mauvais élève peut surinvestir l'école dès qu'il rencontre un grand copain, bon élève qui lui sert de modèle, ou une institutrice qui par un simple mot ou une exclamation admirative peut réveiller un psychisme engourdi ». La rencontre avec une personne bienveillante dans l'environnement familial ou scolaire peut aider l'enfant blessé à reprendre goût à la vie et à trouver espoir pour l'avenir.

1.4. Le climat social scolaire

L'école poursuit un objectif éducatif et formatif, mais aussi une transmission de connaissances à la fois affectives, cognitives, physiques, culturelles et sociales. Elle est alors une institution dans laquelle l'enfant peut développer des capacités et acquérir des ressources personnelles et sociales pour surmonter les adversités. Mais le développement de ces capacités dépend du climat social qui règne dans le domaine scolaire. « Le climat social fait référence à des facteurs multiples, tels que la qualité des relations interpersonnelles, le sentiment de bien-être avec les membres d'un groupe, mais aussi la structure, les valeurs, les objectifs et le fonctionnement du groupe » (Christiam Talavera et al, 2016 : 6). Les interactions entre les différents acteurs constituent un système de forces qui font agir le sujet, ou au contraire l'en empêchent.

À travers les études sur la capacité de résilience des enfants, plusieurs auteurs pensent que l'école peut constituer en elle-même un cadre privilégié pour l'essor du soutien social à l'enfant blessé. Pour Cyrulnik (1999 : 88), « Quand la famille est le lieu de l'horreur, l'école devient celui du bonheur. C'est là qu'on rencontre des camarades et des adultes qui parlent gentiment. C'est là qu'on joue à se socialiser et qu'on s'amuse à apprendre. Dans ce contexte -là, l'école devient un lieu de chaleur, de gaieté et d'espoir. Certaines cohortes d'enfants maltraités ont même obtenu des résultats scolaires meilleurs que dans une population témoin. Quand elle prend la signification d'un moment de paradis dans un quotidien d'enfer, l'école permet la confluence d'un grand nombre de

mécanismes de défense : le réchauffement affectif, la revalorisation de soi, l'idéalisation, l'intellectualisation, l'activisme, l'espoir d'une revanche matérielle, gagner de l'argent contre la misère, donnent un courage morbide à ces enfants pour qui l'obtention d'un diplôme devient le baume qui guérit tout. » Cette pensée de Boris Cyrulnik montre combien l'école pourrait être un havre de paix pour les enfants maltraités, assujettis à des conditions d'adversité de vie. En effet, ces enfants issus de familles confrontées à une atmosphère familiale délétère, trouvent en l'école un espace convivial. Certains de ces enfants arrivent à investir la scolarité, à exceller dans les apprentissages et à accumuler des connaissances académiques, comme on bâtit un rempart face à l'adversité.

Ces différentes conceptions théoriques orientent la formulation des questions de recherche.

2. Questions de recherche

En rappel, cette étude s'intéresse aux facteurs extra-familiaux de la résilience scolaire des élèves confiés en difficultés. Quel est le rôle des tuteurs de résilience dans la résilience scolaire des élèves confiés en difficultés ? Quelle est la contribution des activités culturelles et sportives à la résilience scolaire des élèves confiés en difficultés ? Telles sont les questions de recherche auxquelles tentera de répondre cette recherche. La démarche méthodologique adoptée dans les lignes qui suivent permet de conduire cette recherche.

3. Cadre méthodologique

L'objectif principal de cette recherche est de répertorier les facteurs extra-familiaux qui déterminent la résilience scolaire des élèves confiés en difficultés. Cette recherche est menée dans les villes de Koudougou et Réo dans la région du Centre-Ouest au Burkina Faso. Le choix de ces villes se justifie par celui de la méthode qualitative de recherche, pour laquelle, les critères de validité scientifique sont remplacés par des critères de rigueur (Anadón, 2006). Cette rigueur scientifique exige la présence prolongée du chercheur sur le terrain. Le champ de recherche réduit permet de respecter ces critères de validité scientifique.

3.1. Population d'étude et technique d'échantillonnage

La population d'étude est constituée des élèves confiés. Les critères de résilience qui renferment celles de conditions délétères ont servi pour déterminer l'échantillon de recherche. Ces critères sont basés sur la synthèse de définitions de ce concept. En effet, pour être résilient, il faut d'abord être confronté à une situation traumatisante et être capable de la vaincre pour une meilleure adaptation sociale et scolaire. Dans le cadre de cette recherche, il ne suffit pas d'être un enfant confié, mais il faut vivre des difficultés liées au confiage dans la famille d'accueil et poursuivre la scolarité malgré ces conditions adverses. Pour ce faire, un questionnaire a permis d'identifier 35 élèves confiés en difficultés du second cycle de quatre établissements. Chaque élève porte un code en fonction de son établissement et de sa classe.

3.2. Techniques et outils de collecte des données

Le guide d'entretien est l'outil choisi en accord avec la méthode de recherche. Des entretiens semis-directifs et individuels ont eu lieu dans un cadre aménagé à cet effet au sein de chaque établissement. Le contenu de chaque entretien a été enregistré avec l'accord de l'enquêté. L'analyse sémantique des données est choisie suivant la retranscription, le codage et le traitement des informations. Les données regroupées ont permis d'expliquer la résilience scolaire des élèves confiés en difficultés à partir du climat extra-familial.

4. Présentation des résultats

L'analyse des données recueillies fait ressortir des facteurs de résilience liés à des personnes significatives dans leur environnement scolaire et aux activités périscolaires.

4.1. Tuteurs de résilience et résilience scolaire des élèves confiés en difficultés

Les élèves bénéficient de l'accompagnement de leurs camarades et des enseignants dans leur processus d'adaptation sociale et scolaire.

4.1.1. Présence d'un réseau social riche de pairs

PKP15 relate qu'il a un ami dont les parents ont assez de moyens qui lui vient en aide en cas de besoin. « Depuis la seconde, nous sommes ensemble, nous bossons ensemble, il m'encourage à faire fi des

difficultés. Il m'approche lorsqu'il sent que je suis triste ou que j'ai des difficultés. Il est d'un grand soutien pour moi. Lui il vit avec ses parents et il me vient au secours. » (PKP15). Un autre élève affirme que ses amis lui viennent en aide pour qu'il puisse s'alimenter « Parfois si je reste à midi je n'ai rien à manger y a des amis qui me donnent cent (100) F pour que je puisse payer quelque chose. » (PKP32, février 2021).

Pour ces élèves, la présence des camarades constitue une protection morale pour eux. L'ambiance qui se crée avec les camarades en classe comme dans la cour de l'école les stimule au travail et à l'oubli temporaire de leurs difficultés. Les quelques propos l'attestent :

- « Quand tu es avec des amis, tu oublies souvent ce qu'on te fait à la maison. La compagnie des autres est une source de motivation. Ils te conseillent, vous vous amusez ensemble et c'est beau » (MKS22).
- « Je suis plus content à l'école qu'à la maison parce qu'à l'école on s'amuse entre camarades, mais à la maison, ce sont les foutaises. Quand tu vois tes camarades à l'école, il y'a l'ambiance et tu penses qu'il y'a des gens parmi eux qui sont comme toi. Donc tu es encouragé » (PKT46).
- « J'ai une amie avec qui je m'entends bien depuis la classe de sixième, elle est devenue une sœur pour moi. Nous sommes en classe de terminale ensemble. Elle par contre, a tous ses parents. Elle me donne souvent des conseils qui me permettent d'avoir le courage et continuer » (MRT3).
- « Depuis la troisième, j'ai voulu abandonner l'école. Mais ce sont mes amis qui m'ont encouragé et conseillé de continuer, de ne pas baisser les bras, qu'un jour mon heure va sonner. Et heureusement, j'ai continué et j'ai eu le BEPC. Voilà que je suis en classe de première maintenant » (PRP4).

Pour les élèves, les échanges avec les camarades les font nourrir d'espoir. Les échanges entre pairs leur donnent le courage de se battre afin de devenir quelqu'un dans l'avenir. La plupart des élèves enquêtés trouvent donc que les camarades sont d'un apport considérable pour eux dans leur résilience scolaire. L'ambiance qu'ils entretiennent ensemble leur permet d'oublier un tant soit peu leurs problèmes et de se concentrer sur leurs études. Certains d'entre eux bénéficient des grâces de leurs amis ou camarades sur le plan matériel. Que retenir alors du discours des élèves à propos de l'accompagnement de leurs enseignants.

4.1.2. Présence d'un adulte significatif dans le domaine scolaire

Dans le discours des élèves, il ressort que ceux-ci ont bénéficié du soutien d'un enseignant dans leur cursus scolaire. PKT12 un garçon de 22 ans, orphelin total en classe de terminale. Ayant constaté les difficultés alimentaires de cet élève depuis la classe de CE1, son enseignante lui réservait une part de leur repas de midi. En plus, PKT12 avait des difficultés pour s'exprimer. C'est cette enseignante qui l'encadrait et lui demandait de prendre son temps pour s'exprimer afin d'extérioriser sa pensée. « Quand je parle, il faut que je prenne du temps pour faire sortir ma pensée et comme avec l'enfance mes camarades veulent souvent m'imiter. Quand ils font ça, l'enseignante les punit. Ils ont ainsi arrêté de me provoquer ».

PKP57 est une fille de 20 ans en classe de première. Elle est orpheline de mère depuis l'âge de 11 ans. Elle est depuis ce temps avec son oncle paternel. Son père réside en République de Côte d'Ivoire. Pour le soutien des enseignants à l'école primaire, elle raconte son histoire avec son enseignante du CE1 au CM1. « Quand mes camarades prennent la cantine là, moi je suis assise à l'ombre et je les regarde. Ma maitresse de CE1 a remarqué que j'étais chaque fois assise seule, je ne mange pas. C'est quand mes camarades finissent de manger qu'on part s'asseoir ensemble. Elle m'a demandé et j'ai expliqué que je n'ai pas apporté ma contribution en haricot et petit mil pour la cantine scolaire, donc je ne dois pas manger. Elle a décidé depuis ce temps à me donner à manger chaque jour à midi avant d'aller bosser. Elle m'a beaucoup encouragée ». (PKP57).

L'orpheline de mère a trouvé en cette enseignante, une mère. Elle dit qu'elle était contente non seulement d'avoir à manger, mais surtout que quelqu'un l'ait remarquée. Quant à PKS22, elle explique être sortie de sa timidité et a commencé à s'épanouir grâce à son enseignant du secondaire. En sa classe de sixième, leur professeur de français a étudié un texte, intitulé : « le meilleur moyen pour apprendre en s'amusant ». À partir des questions qu'elle posait pour mieux comprendre, l'enseignant s'est plus intéressé à elle et a cherché à comprendre sa situation. Il lui a donc donné des conseils pour vivre mieux avec ses tuteurs, ses parents, ses amis. Elle trouve que c'est à partir de ce jour qu'elle a commencé à sortir de sa timidité et à avoir une vision positive de la vie malgré les difficultés.

PKS46 est un garçon, orphelin total. Son quotidien était fait de tâches ménagères et de corvées d'eau. Le temps de sommeil de PKS46

est donc limité, ce qui a un effet négatif sur lui pendant les cours. C'est ainsi que son enseignant d'histoire-géographie a remarqué son comportement en classe et lui a demandé ce qui se passait. Après ses explications, l'enseignant lui a donné des conseils qui ont pu aider ce garçon à mieux s'organiser pour s'adapter à ses études. MRT3 qui est en classe de terminale a aussi bénéficié des conseils de son enseignant. En classe de troisième, son enseignant des sciences de la vie et de la terre a remarqué qu'elle n'était plus concentrée en classe.

4.2. Activités périscolaires et résilience scolaire des élèves confiés en difficultés

Pendant les entretiens les élèves ont relevé l'importance des activités sportives et culturelles dans leur capacité de résilience scolaire.

4.2.1. Le sport comme élément déclencheur de la bonne humeur

Les élèves enquêtés sont unanimes sur les bienfaits du sport dans leur vie. PKT12 dit avoir joué dans l'équipe de son école et avoir participé aux compétitions inter-écoles. Pour lui qui a quitté la Côte d'Ivoire aux environs de quatre (4) ans après le décès de son père, jouer au football, c'est d'abord penser à son père qui leur avait payé un ballon et qui les occupait à l'absence des parents de la maison. Le football qui est un jeu l'occupait et l'amenait à oublier ses problèmes notamment la faim.

- « Quand tu fais le sport, tu te frottes à tes camarades, vous courez, vous riez, vous criez, après quand tu pars apprendre, la compréhension est un peu vite quoi, que par rapport à si tu ne fais pas le sport » (PKT12).
- « Quand je suis au terrain avec mes amis, cela me fait du bien. Partout où j'entends jouer au foot, je pars et ça m'aide beaucoup. Quand je pars à l'entraînement, c'est des distractions, on oublie les problèmes » (MKS14).

Pour tous ces élèves, le sport à travers l'ambiance au terrain entre camarades leur permet d'oublier leurs soucis. Le sport est un stimulant pour eux, car selon leurs propos, sur le terrain, il n'y a pas de différence entre enfants de riches et enfants de pauvres ou orphelins. Le sport leur permet donc de faire fi de leur statut social et de se mêler aux autres enfants. Le sport est donc un facteur qui permet le frottement entre pairs à travers le jeu. De ce fait, il est une source de gaieté et de maintien de l'équilibre moral pour les élèves qui pourraient vivre des situations stressantes.

4.2.2. La participation aux activités culturelles, stimulant du réconfort moral

Les activités culturelles comme le théâtre relatent des faits quotidiens à travers lesquels les acteurs sensibilisent et conscientisent. Selon MKS47, orphelin de père, « par exemple, on peut raconter l'histoire d'enfant orphelin qui a souffert et puis il est devenu quelqu'un un jour. Quand tu entends ça, toi qui es orphelin tu te dis qu'un jour tu peux t'en sortir aussi ». Ainsi, les leçons de vie des scènes de théâtres leur donnent le courage de s'adapter à leur situation et de s'engager pour une meilleure réussite et insertion sociale. En plus, le théâtre est un cadre de distraction et d'épanouissement. MRS6 raconte ceci : « Si tu fais le théâtre, tu ne penses plus à quelque chose d'autre. Tu ris seulement et les gens rient aussi et sont fiers de toi, et toi aussi tu es content, tu oublies tes problèmes ». Pour eux, les activités culturelles de façon générale contribuent à l'éclosion de la joie qui étouffe dans une certaine mesure les angoisses de la vie quotidienne.

La participation aux mouvements religieux des jeunes dans les établissements permet à ces élèves de vaincre leurs difficultés. Pour ces élèves, les messages reçus leur permettent de cultiver l'amour autour d'eux surtout en famille adoptive malgré les conditions difficiles. En plus, en étant avec les autres, ils se rendent compte qu'ils ne sont pas les seuls à vivre leur situation, cela les amène à prendre courage et à persévérer malgré l'adversité. Selon PKS58, ces mouvements religieux ont été d'un grand apport dans son développement humain. Il le relate à travers les propos suivants :

« Après le décès de mes deux parents, j'étais vraiment devenu quelqu'un de très timide. Je me disais que j'étais vraiment perdu quoi. Chaque fois que je veux faire quelque chose, je prends la décision tout seul et c'était des décisions négatives. Comme avec mon oncle et sa femme, ce n'était pas facile ! Mais depuis que j'ai commencé à intégrer les mouvements et à participer aux rencontres et aux activités, en tout cas les choses ont changé. À travers les expériences des autres, les conseils des aînés ça m'a permis d'oublier certaines choses et en tout cas, de prendre des résolutions face à certaines situations » (PKS58).

Pour eux, les activités culturelles de façon générale contribuent à l'éclosion de la joie qui étouffe dans une certaine mesure les angoisses de la vie quotidienne.

5. Discussion des résultats

Selon les résultats des enquêtes, l'ambiance du domaine scolaire et l'appui de leurs camarades et enseignants atténuent les problèmes des élèves confiés en difficultés et leur permet de se concentrer sur leurs études. L'étude corrobore les recherches antérieures (Anaut, 2006 ; Bouteyre, 2009 ; Cyrulnik, 2009 ; Leroux, 2016) pour montrer un rôle important joué par les personnes bienveillantes dans la résilience scolaire des enfants en difficultés. Ces recherches montrent que malgré les carences affectives et les désordres familiaux et sociaux, certains enfants blessés semblent trouver en l'institution scolaire un havre de paix. L'école peut aider l'enfant à développer ses sentiments de compétence, d'estime de soi et de confiance en soi à travers la réalisation d'activités cognitives, sociales et psychoaffectives. Cyrulnik (2009) pense que l'isolement affectif provoque une atrophie cérébrale et arrête tout développement. Pour lui, la honte peut empêcher les personnes traumatisées de parler et de mentaliser leur traumatisme. Ce qui les amène à se mettre en retrait et pourrait ainsi aggraver leurs situations déstabilisantes. Les élèves confiés, du fait qu'ils sont en interactions avec leurs amis, arrivent souvent à verbaliser leur situation et à trouver des solutions aux problèmes qui les traumatisent. Le regard que les enseignants ou les groupes de pairs portent sur eux est alors décisif quant à la construction de l'estime de soi. L'école devient alors un havre de paix, un creuset de tissage de liens sociaux et affectifs.

L'enfant dont les ressources familiales font défaut peut développer des relations sociales positives avec les pairs, les enseignants ou autres adultes. Pour ces élèves confiés, au-delà du soutien matériel apporté, les enseignants et les pairs constituent une protection pour eux. Ils les ont amenés à avoir confiance en eux-mêmes et à s'investir dans leurs apprentissages. Manciaux et al (2001), trouvent que les tuteurs de résilience sont des personnes qui font confiance à l'enfant et en qui l'enfant a confiance. Cela confirme les propos des élèves enquêtés qui se souviennent que leur capacité de résilience a été renforcée par leurs enseignants qui, de nos jours ne se rappellent peut-être pas de ces faits. Pour ces élèves, c'est grâce au soutien qu'ils ont eu de la part d'un adulte autre que leurs tuteurs qui leur a permis d'achever le cycle primaire et poursuivre au secondaire. Ces tuteurs de résilience constituent un miroir social que les élèves de notre échantillon regardent et dans lequel ils détectent les opinions sur eux. Ainsi, le regard positif dont ont bénéficié

ces élèves en difficultés de la part de leurs enseignants, de leurs camarades leur a redonné goût à la vie et aux études. Ces enfants, souvent en difficultés d'adaptation sociale et scolaire, trouvent enfin des gens qui leur font confiance et en qui ils peuvent faire confiance. En prenant conscience de la bonne perception que les autres portent sur eux, ils ont pu développer une perception positive d'eux-mêmes.

En plus, selon Bouteyre (2008), l'enfant trouve dans les activités sportives ou éducatives proposées dans les associations de quartiers l'occasion de vivre des moments intenses qui le détournent de ses soucis quotidiens. Elles lui permettent de nouer des relations affectives fortes avec des pairs, auxquels il fera constamment référence. Ces recherches soutiennent les présents résultats qui montrent que les activités sportives constituent des facteurs environnementaux favorisant la résilience scolaire des élèves confiés. En effet, la quasi-totalité des élèves enquêtés considère les activités culturelles et sportives comme des facteurs de bonne humeur. Les interactions avec les camarades leur permettent d'oublier leurs difficultés. Pour Coursier (2017), la reconnaissance de soi et des autres, qui est la principale forme d'intelligence induite par la pratique sportive, est relative au savoir-être de l'individu. L'individu apprend à organiser ses relations avec les pairs, à s'affirmer et à gérer des conflits. Pour lui, sur le plan psychologique, le sport donne une confiance en soi, permet au pratiquant d'acquérir une certaine autonomie et renforce l'esprit d'entraide. Poirel (2017) trouve que l'activité physique a un pouvoir de développement du sentiment d'efficacité et de l'estime de soi. Elle a aussi un pouvoir énergisant qui augmente les capacités de résistance physique et psychologique devant les difficultés. Les élèves enquêtés décrivent l'importance du sport dans leur équilibre émotionnel en raison du frottement avec leurs camarades à travers le jeu. Ces moments de distractions constituent des moyens permettant de décharger les émotions négatives souvent vécues en famille. Selon Poirel (2017), la distraction repose sur l'élimination des pensées négatives envahissantes par la « distance » créée par rapport aux difficultés vécues sur le plan subjectif. Ainsi, la participation à des activités culturelles et sportives peut permettre de briser l'isolement et de se forger une identité qui contribue à l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant confié.

Conclusion

La présente recherche s'inscrit dans une visée de contribuer à la recherche sur la résilience scolaire des élèves en difficultés. Elle a pour objet principal l'exploration des facteurs extra-familiaux de la résilience scolaire des élèves confiés vivant des conditions familiales délétères. Cette recherche qualitative permet de comprendre les facteurs liés au climat social scolaire et aux activités sportives et culturelles qui contribuent à la résilience scolaire de ces élèves. Les résultats montrent que les pairs et les enseignants jouent un rôle prépondérant dans le processus d'adaptation sociale et scolaire de ces élèves. Le discours que ces tuteurs de résilience portent sur les capacités de l'enfant est un facteur de développement de son moi. Cette meilleure perception de leurs compétences les amène à s'engager dans leurs apprentissages par des recherches de solutions aux difficultés qui pourraient entraver leur cursus scolaire.

Les activités culturelles et sportives de façon générale contribuent à l'écllosion de la joie qui étouffe dans une certaine mesure les angoisses de la vie quotidienne. Ces activités dans leur ensemble constituent des cadres d'épanouissement moral, psychologique et social pour ces enfants dont le cadre familial constitue souvent un lieu de l'horreur. L'accompagnement d'un adulte bienveillant, la compagnie des pairs et la participation à certaines activités culturelles et sportives contribuent à la résilience scolaire de l'enfant confié en difficulté.

Références bibliographiques

Anadon Marta (2006), *La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. Recherches qualitatives*, 26(1), 5-3.

Anaut Marie (2006), L'école peut-elle être facteur de résilience ? *Empan*, 2006/3 n°63, p.30-39.

Anaut Marie (2008), *La résilience : Surmonter les traumatismes*. 2ème édition, Paris: Armand Colin.

BLAYA Cathérine (2010), Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? Dans *Éduquer et prévenir : ce que fait l'école : L'école comme lieu pour la « prévention »*, *Informations sociales n° 161*, (pp. 46-54).

Bouteyre Élisabeth (2008), *La résilience scolaire: de la maternelle à l'université*. Belin.

- Talavera Christiam, Molina Guylaine et Mallet Jeanne** (2016), « Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 21 février 2016. URL : <http://edso.revues.org/1601>
- Cisse Rokhaya, FALL Abdou Salam, Adjamagbo Agnès et ATTANE Anne** (2017), La parentalité en Afrique de l'Ouest et du centre. Dans L. Vidal, *Renforcement de la recherche en sciences sociales en appui des priorités régionales du bureau Régional Afrique de l'Ouest et du centre de l'Unicef : analyses thématiques Dakar* (pp. 37-59.). Dakar: IRD ; Unicef.
- Coursier Quentin** (2017), *Estime de soi : l'impact positif de l'activité physique et sportive*. Récupéré sur www.irbms.com: <https://www.irbms.com/estime-de-soi-pratique-sportive/>
- Cyrulnik Boris.** (1999), Un merveilleux malheur. Paris: Odile. Jacob. 205p.
- Cyrulnik Boris** (2009), Données récentes sur la résilience. *Conférence*. Association de recherche de Castillon.
- Larose François, Bourque Jimmy, Terrisse Bernard,** (2001), La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones. *Revue des sciences de l'éducation XXVII (1)*, p. 151.
- Leroux, Elisabeth** (2016), Parcours de réussite scolaire de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance : conditions et modalités d'expression du processus de résilience. Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en Sciences de l'Éducation. École Doctorale 519 Sciences humaines et sociales: Perspectives européennes, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), EA 2310. Université Haute Alsace, 416 p.
- Louis Robert** (2017), Activation du processus de résilience chez l'enfant exposé à la maltraitance. Thèse présentée à la Faculté des Études Supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D) en Sciences Humaines Appliquées. Doctor (Ph.D) en Sciences Humaines Appliquées. Université de Montréal .175 p.
- Manciaux Michel, Vanistendael Stefan, Lecomte Jacques et Cyrulnik Boris** (2001), « La résilience : état des lieux ». Dans M. Manciaux, *La résilience : résister et se construire* (pp. 13-20). Genève: Médecine & hygiène.
- Moisan Gilbert** (2004), La collaboration école-famille-communauté. Un thème de recherche fertile. *Vie pédagogique, Dossier École-famille-communauté: des partenaires, n°133*, 45-46.

- Pare-Kabore Afsata** (2013), L'Éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique: repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui. *McGill Journal of Education. Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 15-33.
- Pilon Marc** (2005), *Confiance et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques*. Ouagadougou : IRD.
- Poirel Emmanuel** (2017), Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale optimale. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 147-164.
- Poitras Karine et Tarabulsy George** (2017), Les contacts parent-enfant suite au placement en famille substitut : liens avec la stabilité du placement. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (28).
- Rutter Michael** (1991), Childhood experiences and adult psychosocial functioning. *The childhood environment and adult disease*, 189-200.
- Wouango Joséphine, Turcotte Daniel**, (2014), *Configurations institutionnelles de la protection de l'enfance: regards croisés de l'Afrique, de l'Europe et de l'Amérique du Nord*. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (21), 237-259.
- Younoussi Zourkaléini** (2007), "Les déterminants démographiques et socio-économiques du confiage des enfants au Burkina Faso". *African Population Studies*, 22(2), pp. 205-231.