Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

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

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique

Yasnoga Félicité BARRO/COULIBALY, École Normale Supérieure (Burkina Faso)
E-mail : felibarro06@yahoo.fr

Résumé

Le confiage, pratique ancestrale profondément ancrée dans les sociétés africaines subsahariennes, est relative à la mobilité d'un enfant au sein d'un réseau de parenté élargie ou d'alliance, dans une logique de solidarité communautaire et de stratégie éducative. Au Burkina Faso, il constitue une réalité sociale incontournable dont les répercussions sur les performances scolaires des enfants concernés méritent une analyse théorique rigoureuse. En nous appuyant essentiellement sur une revue critique de la littérature disponible en sciences de l'éducation, en psychologie du développement, en sociologie de la famille et en thérapie systémique, par cette démarche, on tentera d'élucider les mécanismes par lesquels le confiage influence positivement ou négativement le parcours scolaire des enfants. L'axe central de cette contribution théorique repose sur le concept d'intégration systémique dans la famille d'accueil, notamment lorsque l'enfant confié parvient à s'insérer harmonieusement dans le système-famille, les conditions d'un épanouissement cognitif et affectif favorables à la réussite scolaire se trouvent réunies. À l'inverse, lorsque cette intégration échoue ou demeure incomplète, le sujet confié se retrouve dans une situation de désorientation identitaire et de détresse affective qui altère ses capacités cognitives et compromet ses performances académiques. Cet article établit que la qualité de l'intégration dans le système-famille constitue la variable explicative centrale des trajectoires scolaires des enfants confiés, et plaide pour une prise en charge psychopédagogique adaptée, fondée sur les apports de la théorie de l'attachement, de la systémique familiale et des théories de la résilience.

Mots-clés : confiage, performances scolaires, intégration familiale, psychopédagogie, résilience.

Child fostering and its Impact on children's academic performance: a theoretical and psychopedagogical contribution

Abstract

Confiage (child fostering), an ancestral practice deeply rooted in sub-Saharan African societies, refers to the circulation of a child within a network of extended kinship or alliance, following a logic of community solidarity and educational strategy. In Burkina Faso, it is an undeniable social reality whose repercussions on the academic performance of the children concerned deserve rigorous theoretical analysis. Drawing exclusively on a critical review of literature available in education sciences, developmental psychology, family sociology and systemic therapy, we will attempt to elucidate the mechanisms by which confiage influences positively or negatively the academic trajectories of children. The central axis of our theoretical contribution rests on the concept of systemic integration into the host family: in particular, when the fostered child succeeds in harmoniously inserting themselves into the family-system, the conditions for cognitive and affective flourishing conducive to academic success are met. Conversely, when this integration fails or remains incomplete, the fostered child finds themselves in a situation of identity disorientation and emotional distress that impairs cognitive abilities and compromises academic performance. This article establishes that the quality of integration into the family-system constitutes the central explanatory variable of the academic

trajectories of fostered children, and advocates for appropriate psychopedagogical support grounded in attachment theory, family systems theory, and theories of resilience.

Keywords: child fostering, academic performance, family integration, psychopedagogy, resilience.

Introduction

Le confiage, phénomène socioculturel profondément enraciné dans les sociétés africaines, désigne la pratique par laquelle des parents confient l'un de leurs enfants à un membre de leur famille élargie, à un ami ou à une connaissance, dans l'espoir de lui offrir de meilleures conditions de vie et, mieux, un accès aisé à l'éducation formelle. U. C. Isiugo-Abanihe (1985) définit cette pratique comme le placement d'enfants hors du foyer parental chez des tiers ou des membres de la famille élargie. Allant dans le même sens, pour Z. Younoussi (2005, p. 204), « le concept « enfant confié » ou « enfant placé » ou encore « enfant transféré » se rapporte à une forme d'organisation sociale qui intègre l'enfant dans un système d'échange entre familles avec pour objet sa socialisation et son éducation. C'est le type de confiage jadis pratiqué en Afrique de l'Ouest et qui se distingue de l'adoption (concession définitive) ». E. N. Goody (1982), dans ses travaux sur la circulation des enfants en Afrique de l'Ouest, a également montré que cette pratique diffère de l'adoption formelle occidentale en ce qu'elle s'inscrit dans des réseaux d'obligations mutuelles intrafamiliales et communautaires.

Au Burkina Faso, plus de 3,3 millions d'enfants au primaire et 190 000 au préscolaire ont été scolarisés au cours de l'année scolaire 2024-2025, soit respectivement 103,1 % et 8,2 % de taux de scolarisation et de préscolarisation (MENAPLN, 2025). Cette réalité sociale touche un nombre considérable d'enfants, analysé sous l'angle de la situation socio-économique des enfants et des jeunes, ainsi que la scolarisation dans le 5ème RGPH (INSD, 2022) qui attestent de la présence significative d'enfants ne vivant pas avec leurs deux parents biologiques dans les effectifs scolaires du pays. En effet, le taux de fréquentation scolaire des enfants âgés de 6 à 16 ans scolarisés selon le statut de confiage est respectivement de 44,4% d'enfants vivant avec les deux parents dans le ménage, 48% d'enfants vivant avec le père seul dans le ménage, 52,2% d'enfants vivant avec la mère seule dans le ménage et 48, 7% d'enfants vivant avec aucun parent biologique dans le ménage. C. Cotton (2021) a rappelé qu'en moyenne une mère sur cinq (20%) en Afrique subsaharienne confie au moins un enfant de moins de 16 ans à une famille d'accueil, ce qui témoigne de l'ampleur et de la normalité sociale de cette pratique. À l'inverse, la circulation d'enfants à visée de scolarisation est bien plus fréquente pour les garçons que pour les filles. Cette asymétrie reflète les inégalités de genre structurelles dans l'accès à l'éducation formelle en Afrique de l'Ouest

Si, dans l'imaginaire collectif, le confiage est traditionnellement perçu comme une manifestation de la solidarité africaine et une stratégie rationnelle de mobilisation des ressources familiales (S. Lallemand, 1993 ; U. C. Isiugo-Abanihe, 1985), la question de son impact sur les performances scolaires des enfants qui en font l'expérience demeure insuffisamment explorée sur le plan théorique. C'est précisément cette lacune que le présent article se propose de combler, en offrant une contribution théorique fondée sur une lecture critique et synthétique de la littérature disponible en psychopédagogie, en psychologie de l'éducation, en psychologie du développement et en sociologie de l'éducation.

Le présent thème se justifie à la fois, sur le plan sociale et scientifique. Sur le plan social, le confiage constitue une réalité massive en Afrique subsaharienne, où les contraintes économiques, les distances géographiques et les logiques de solidarité communautaire conduisent chaque année de nombreuses familles à confier leurs enfants. Or, si cette pratique est socialement valorisée, ses effets sur la scolarité des enfants ne font l'objet que de peu

d'analyses théoriques systématiques dans la littérature burkinabè et africaine. Sur le plan scientifique, la psychopédagogie, en tant que discipline articulant les apports de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation, est particulièrement bien positionnée pour analyser les interactions entre le vécu émotionnel et affectif de l'enfant confié et ses retentissements sur les performances cognitives.

La problématique centrale se formule ainsi : dans quelle mesure, la qualité de l'intégration de l'enfant confié à une famille d'accueil, conditionne-t-elle ses performances scolaires ? Autrement dit, le confiage constitue-t-il un facteur de risque scolaire ? Son impact est-il tributaire des conditions d'accueil et d'intégration dans son nouvel environnement familial ? Pour répondre à cette interrogation centrale, l'on conjure par deux hypothèses théoriques complémentaires. La première suppose que l'échec de l'intégration de l'enfant confié dans le système-famille constitue le principal facteur explicatif des contre-performances scolaires observées. La seconde dispose que, lorsque les conditions d'une intégration réussie sont réunies, le confiage peut se muer en un véritable tremplin de réussite scolaire.

Sur le plan méthodologique, la démarche retenue est théorique et documentaire. Elle repose sur une analyse approfondie, fondée sur la lecture critique d'ouvrages, d'articles scientifiques et de rapports institutionnels couvrant les champs de la psychologie du développement, de la thérapie familiale systémique, de la psychanalyse du développement et de la psychopédagogie. Ce sont ces sources issues des lectures qui constituent le socle de notre argumentation, conformément aux exigences d'une contribution à caractère théorique.

L'article est organisé en cinq parties : après le cadrage introductif, on présente le cadre conceptuel et les fondements théoriques et, puis on analyse le phénomène de confiage à travers le prisme systémique avant d'examiner les mécanismes psychopédagogiques à l'œuvre et de conclure par des implications pour la pratique et les politiques éducatives.

1. Cadre conceptuel et fondements théoriques

Avant d'appréhender les effets du confiage sur la scolarisation des enfants, il importe de circonscrire et de clarifier le concept, d'en examiner les contours théoriques tels qu'ils ont été construits dans la littérature.

1.1. Définition et conceptualisation du confiage

Le terme « confiage » est un néologisme construit pour désigner une pratique sociale spécifique aux sociétés africaines, et qui se distingue nettement de l'adoption telle qu'elle est instituée dans les systèmes juridiques occidentaux. C'est E. N. Goody (1982), qui a proposé l'une des premières définitions rigoureuses du confiage en tant que pratique d'allocation d'enfants au sein des réseaux familiaux et communautaires ouest-africains. Selon cet auteur, le confiage est une pratique par laquelle un enfant est temporairement ou durablement confié par ses parents biologiques à d'autres personnes, avec l'expectative implicite d'une réciprocité future inscrite dans la durée des relations sociales.

S. Lallemand (1993), conceptualise cette pratique comme un système d'échange social dans lequel l'enfant est un « don différé » circulant entre groupe familiaux pour renforcer les alliances, les liens de parenté et la cohésion communautaire. Elle affine cette conceptualisation en distinguant plusieurs modalités du confiage selon les finalités poursuivies. L'auteure oppose notamment le confiage éducatif, dont la finalité principale est d'offrir à l'enfant un meilleur accès à l'éducation formelle ou à une formation professionnelle, au confiage de travail, dans lequel l'enfant est principalement mobilisé pour contribuer aux activités économiques et sociales du ménage d'accueil.

P. Éloundou-Enyegue et V Kandiwa (2007), C. H. Bledsoe et U. Isiugo-Abanihe, (1989), U. Isiugo-Abanihe (1985), décrivent le confiage comme une pratique qui consiste à confier la garde d'un enfant à des tiers pendant une période prolongée, tout en soulignant qu'il revêt différentes formes d'arrangement : du confiage délibéré et consensuel, au confiage de crise ou

dissimilé. Pour ces derniers, cette pratique est courante en Afrique subsaharienne et se déroule généralement de façon informelle, c'est-à-dire qu'un accord est trouvé entre les familles biologique et d'accueil sans l'intervention des institutions habilitées à le faire.

Quels sont donc les fondements théoriques du confiage ?

1.2. Fondements culturels et sociologiques du confiage en Afrique subsaharienne

La littérature en sociologie de la famille africaine est convergente sur ce point. Le confiage s'enracine dans une conception de l'enfance et de la parentalité radicalement différente du modèle nucléaire occidental (E. N. Goody, 1982 ; S. Lallemand, 1993 ; U. C. Isiugo-Abanihe, 1985). Dans la pensée sociale africaine traditionnelle, la responsabilité de l'éducation d'un enfant incombe à l'ensemble de la communauté, et non aux seuls parents biologiques.

Isiugo-Abanihe (1985), identifie quatre principes directeurs du confiage notamment l'altruisme, l'efficacité économique, la réciprocité et la solidarité clanique. L'auteur indique également que plusieurs motivations conduisent les familles à recourir au confiage. Parmi celles-ci figurent le désir d'offrir à l'enfant un meilleur accès à l'éducation scolaire, particulièrement lorsque la famille biologique réside en zone rurale éloignée des établissements scolaires ; la volonté d'alléger la charge économique de ménages nombreux en confiant certains enfants à des proches plus aisés ; la mise en apprentissage auprès d'un artisan ou d'un professionnel qualifié ; le renforcement des liens d'alliance entre familles et la prise en charge d'orphelins ou d'enfants issus de foyers déstructurés. F. R. Mahieu (1989), quant à lui, insiste sur les fonctions économiques progressivement acquises par le confiage, notamment le nivellement socioéconomique entre familles et la redistribution des charges entre ménages.

C. Vandermeersch (2002) et A. Case et al. (2004) montrent que les motivations du confiage sont également diverses et souvent combinées à l'accès à l'éducation formelle, la formation professionnelle, le soulagement économique de la famille d'origine, la situation de crise (séparation, maladie, pauvreté) ou encore, le désir d'offrir un meilleur statut social à l'enfant. Sur le plan sociologique, P. Bourdieu et J. C. Passeron (1970) fournissent un cadre analytique complémentaire pour comprendre la persistance du confiage dans les sociétés africaines en mutation. Le confiage peut être analysé comme un mécanisme de reproduction sociale qui permet aux familles de mobiliser des ressources éducatives à travers leurs réseaux relationnels, contournant ainsi les inégalités d'accès aux établissements scolaires et aux ressources économiques. Le confiage est une forme d'investissement dans le capital humain de l'enfant, une stratégie familiale rationnelle visant à maximiser les chances de réussite sociale de la génération suivante, même si, cette stratégie produit des résultats scolaires souvent inverses à ceux escomptés.

1.3 La psychopédagogie comme cadre intégrateur

La psychopédagogie, discipline au carrefour de la psychologie et des sciences de l'éducation, constitue le cadre théorique intégrateur privilégiée ici. En articulant les dimensions psychologiques, affectives et cognitives de l'apprentissage avec les dimensions sociales et environnementales dans lesquelles celui-ci se déploie, cette approche permet d'appréhender la complexité des trajectoires scolaires des enfants confiés sans réduire celle-ci à un seul de ses aspects. Pour construire notre analyse, on s'appuie sur trois corpus théoriques complémentaires.

Premièrement, la théorie de l'attachement, développée initialement par J. Bowlby (1969) et enrichie par les travaux de M. D. S. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters et S. Wall (1978), selon laquelle la qualité des liens affectifs précoces avec les figures parentales conditionne directement le développement cognitif, émotionnel et socio-relationnel de l'enfant. Ce modèle constitue un prisme théorique pertinent pour analyser le confiage, car les deux phénomènes ont en commun une même réalité centrale, la séparation de l'enfant de ses figures parentales primaires et ses conséquences sur son développement global. J. Bowlby (1969) postule que l'enfant nait avec un besoin inné et biologique programmé de proximité avec une figure

d'attachement stable, qui lui procure sécurité et protection. En l'absence de cette sécurité de base, le système d'exploration, moteur fondamental de l'apprentissage, est inhibé. M. D. S. Ainsworth, M. C. Blehar, E. Waters et S. Wall (1978) ont approfondi le modèle de Bowlby en identifiant plusieurs styles d'attachement que sont l'attachement sécure, anxieux-évitant, anxieux-ambivalent et désorganisé. Selon cette théorie, le confiage peut être considéré comme une rupture du lien d'attachement. Une telle rupture affective, surtout lorsqu'elle intervient précocement ou brutalement, peut générer un attachement insécure chez l'enfant confié. Le type d'attachement qui se développera après le confiage de l'enfant dépendra en grande partie de la qualité de l'accueil au sein de la famille d'accueil. Si la famille d'accueil se montre sensible, stable et attentionné, un attachement sécure secondaire peut se reconstruire. Dans le cas contraire, l'enfant peut développer un attachement désorganisé ou anxieux, particulièrement délétère pour ses capacités d'apprentissage.

Deuxièmement, la théorie systémique de la famille, telle qu'elle a été formalisée par S. Minuchin (1974) dans ses travaux sur la thérapie familiale structurale et par G. Bateson (1972) dans son approche écologique de la communication, qui conçoivent la famille comme un système dynamique organisé dont la cohérence et la stabilité sont fondamentales pour le développement de ses membres. Notons que cette théorie place la famille au cœur d'un système de relations interdépendantes dont toute perturbation structurelle affecte le fonctionnement de chacun de ses membres et notamment l'enfant dans ses apprentissages. L'auteur définit la structure familiale comme le réseau invisible d'exigences fonctionnelles qui organise la façon dont interagissent les membres de la famille. Il précise que la famille est un système qui fonctionne selon des patterns transactionnels dont il identifie trois concepts clés : les sous-systèmes (parental, conjugal, fraternel), les frontières (claires, diffuses ou rigides) et la hiérarchie des rôles. Un fonctionnement familial sain repose sur des frontières claires permettant à chaque membre de s'acquitter de ses fonctions sans ingérence indue, mais en maintenant des contacts entre les membres. Dans la perspective systémique, le confiage constitue une reconfiguration profonde des sous-systèmes familiaux. En extrayant l'enfant de son sous-système d'origine, avec ses règles, ses frontières et ses patterns relationnels établis, pour l'intégrer dans un nouveau système d'accueil, le confiage l'expose à un double défi. Celui de la perte des repères transactionnels du système d'origine et la négociation de nouvelles règles dans le système d'accueil. Minuchin parle d'une perturbation des frontières et de la hiérarchie familiale, susceptible de générer un symptôme (comportement inadapté, retrait émotionnel ou difficultés scolaires), comme expression de la désorganisation du système.

G. Bateson (1972), quant à lui, conçoit la famille comme un système de communication écologique où chaque message produit des effets rétroactifs sur l'ensemble du système. Ses travaux sur les patterns communicationnels montrent que la cohérence des échanges intra-familiaux est indispensable à l'équilibre psychologique des membres, en particulier des enfants, et que toute rupture dans ces échanges, volontaire ou contrainte, génère des effets systémiques en cascade. il doit simultanément maintenir des loyautés envers sa famille biologique et s'intégrer dans un système d'accueil aux codes différents. Cette tension entre deux systèmes de communication et de valeurs peut engendrer une confusion identitaire et relationnelle préjudiciable à sa disponibilité psychique pour les apprentissages.

Troisièmement, les théories de la résilience, dont B. Cyrulnik (1999, 2001) est l'un des représentants les plus influents dans la littérature francophone. Ces théories éclairent les mécanismes par lesquels certains sujets parviennent à se construire malgré et à travers l'adversité. Elles montrent une réalité partagée : l'enfant confronté à une épreuve de séparation et d'adversité doit trouver les ressources pour se reconstruire et maintenir une trajectoire développementale positive. L'auteur définit la résilience comme la capacité à se développer malgré tout, dans des environnements qui auraient dû être dévastateurs. Pour lui, la résilience n'est pas un trait inné et figé, mais un processus dynamique et relationnel. C'est un processus

interactif qui demande qu'il y ait rencontre car seul, il n'y a pas de résilience possible. Il introduit deux concepts décisifs que sont le tuteur de résilience, c'est-à-dire une tierce personne qui rend possible la reprise du développement après le traumatisme, qu'il soit éducateur, enseignant ou membre de la famille d'accueil ; et la niche sécurisante, un environnement affectif et social stable qui permet à l'enfant de se ressourcer et de se reconstruire (B. Cyrulnik, 1999 ; 2001). Il articule explicitement résilience et attachement, soulignant que les facteurs de résilience commencent à se mettre en place dans l'attachement, bien avant la parole. Dans la perspective de B. Cyrulnik (1999), cité E. Kanyala et al. (2021), le confiage représente une expérience potentiellement traumatique, séparation familiale, perte des repères affectifs, adaptation à un nouvel environnement, mais non irrémédiablement délétère. Tout dépend de la qualité du contexte d'accueil et des ressources relationnelles disponibles pour l'enfant. Un ménage d'accueil bienveillant, stable et chaleureux peut fonctionner comme une niche sécurisante, permettant à l'enfant confié de surmonter la rupture initiale et de réinvestir ses apprentissages.

2. Le confiage et le système-famille : une lecture systémique

2.1. La famille comme système fonctionnel et intégré

La théorie des systèmes appliquée à la famille constitue l'un des apports les plus décisifs de la psychologie clinique et de la psychiatrie familiale du XXe siècle. Cette perspective, dont les fondements épistémologiques remontent aux travaux de G. Bateson (1972) sur les patterns de communication et de L. V. Bertalanffy (1968) sur la théorie générale des systèmes, propose de concevoir la famille, non comme une simple addition d'individus dotés de leurs propres caractéristiques psychologiques, mais comme un système dynamique et organisé, caractérisé par des règles implicites et explicites, des rôles différenciés, des frontières internes et externes, et des patterns de communication récurrents.

S. Minuchin (1974), a formalisé ce cadre en proposant le concept de structure familiale, qu'il définit comme l'ensemble invisible d'exigences fonctionnelles qui organise les interactions entre les membres de la famille. Selon cet auteur, la famille est organisée en sous-systèmes, conjugal, parental, fraternel, qui interagissent selon des règles de frontières plus ou moins souples. Cette organisation interne assure la stabilité du groupe familial et permet à chacun de ses membres de se situer dans un ensemble cohérent et prévisible, condition nécessaire à leur développement psychologique et intellectuel. C'est dans cette perspective systémique que doit être appréhendée l'arrivée d'un enfant confié à une famille d'accueil. Elle introduit un nouvel élément dont la place, les droits et les obligations au sein du système ne sont pas définis a priori par les règles internes de la famille d'accueil. De telles perturbations constituent ce que les théoriciens des systèmes appellent des inputs négatifs, c'est-à-dire des informations qui challengent l'homéostasie du système et l'obligent à se reconfigurer. Selon que cette reconfiguration est réussie ou non, ses effets sur l'enfant confié seront bénéfiques ou délétères.

La théorie de S. Minuchin (1974) permet également de comprendre pourquoi le confiage peut menacer la cohésion du système familial d'accueil. si les frontières du sous-système parental ne s'ouvrent pas de manière suffisamment souple pour inclure l'enfant confié, celui-ci se retrouve dans une position interstitielle : ni vraiment intégré au sein du système familial, ni clairement extérieur à lui. Cette ambivalence de statut, que la littérature systémique désigne sous le terme de double contrainte ou « double bind » (G. Bateson, 1972), génère pour l'enfant une confusion qui affecte directement sa disponibilité psychique pour les apprentissages scolaires.

2.2. L'enfant confié : entre intégration et marginalisation systémique

La situation de l'enfant confié au sein de sa famille d'accueil est fondamentalement ambivalente (S. Lallemand, 1993 ; E. N. Goody, 1982). D'un côté, cet enfant est porteur d'une

histoire personnelle, d'une identité construite, de codes affectifs et de repères sociaux hérités de sa famille d'origine. De l'autre, il doit s'adapter à un nouvel environnement familial doté de ses propres règles, de ses propres dynamiques relationnelles et de ses propres codes implicites.

Le fait d'être dans une situation d'étranger, même au sein d'une famille proche, peut être profondément perturbant sur le plan affectif et émotionnel. Être déplacé dans une famille nouvelle, même connue, mais dont on ne partageait pas le quotidien ni les familiarités, peut produire pour le nouvel élément un dépaysement, une désorientation laissant le sujet dans un désarroi où il se sent désemparé. Cette description, qui rejoint les analyses de D. W. Winnicott (1971) sur la nécessité d'un environnement stable et prévisible pour le développement psychique de l'enfant, pointe un mécanisme fondamental : le sentiment de dépaysement et d'insécurité affective entrave la mise en disponibilité cognitive que requièrent les apprentissages scolaires.

La théorie de l'attachement de M. D. S. Ainsworth et al. (1978) apporte un éclairage complémentaire essentiel sur ce point. Ces auteurs ont montré que la qualité de l'attachement d'un enfant à ses figures parentales a des effets directs sur sa capacité à explorer le monde, à prendre des risques intellectuels et à s'investir dans des activités d'apprentissage. Lorsque l'attachement est sécure, c'est-à-dire lorsque l'enfant dispose d'une base sécurisante stable, il peut s'aventurer dans l'inconnu avec confiance. À l'inverse, lorsque les liens d'attachement sont fragilisés par une séparation abrupte, comme c'est souvent le cas dans les situations de confiage, l'enfant peut développer des patterns d'attachement anxieux ou évitants qui compromettent sa disponibilité pour l'apprentissage. Une telle situation peut constituer pour tout individu un lieu d'égarement de soi-même au plan affectif, avec des retentissements sur les compétences cognitives susceptibles de le conduire à l'insuccès scolaire. Cette formulation pointe vers un mécanisme psychopédagogique central que la littérature, sur les émotions et les apprentissages, a largement documenté : la perturbation affective mobilise des ressources cognitives qui ne peuvent plus être consacrées aux tâches scolaires (A. Damasio, 1994 ; L. S. Vygotski, 1934 ; 1997).

2.3. Les conditions d'une intégration réussie dans le système-famille

La littérature sur les familles d'accueil, certes plus abondante dans le contexte occidental mais dont les enseignements peuvent être transposés avec précaution au contexte africain, identifie plusieurs conditions nécessaires à une intégration réussie de l'enfant dans son nouveau milieu familial.

La première condition est la clarté du statut de l'enfant au sein de la famille d'accueil. Lorsque la place de l'enfant confié est clairement définie, lorsque les attentes à son égard sont explicites et équitables, et lorsqu'il bénéficie d'un traitement comparable à celui des enfants biologiques de la famille, l'enfant peut se situer dans le système familial et orienter son énergie psychique vers ses apprentissages plutôt que vers la résolution permanente de conflits de loyauté ou d'appartenance. S. Minuchin (1974) souligne à cet égard l'importance de frontières claires et cohérentes dans le système familial pour le développement sain de chacun de ses membres.

La deuxième condition est la qualité de la relation avec les figures parentales de substitution. Lorsque les tuteurs de l'enfant confié adoptent une posture affectueuse et bienveillante, sans chercher à effacer les liens de l'enfant avec sa famille d'origine, celui-ci peut développer des liens d'attachement secondaires qui lui procurent le soutien émotionnel nécessaire à sa scolarité. J. Bowlby (1969) a montré que ces attachements secondaires, ou hiérarchies d'attachement, peuvent suppléer aux carences des liens primaires, à condition qu'ils soient stables, cohérents et suffisamment durables.

La troisième condition est l'ouverture du système-famille à intégrer un nouvel élément sans le percevoir comme une menace pour son équilibre. Cette ouverture dépend en grande

partie de la flexibilité du système familial d'accueil, variable qui est elle-même corrélée à des facteurs culturels, économiques et psychologiques. Lorsque ces trois conditions se trouvent réunies, l'enfant confié parvient à se glisser de façon subtile et intelligente dans le système-famille, lui permettant de fonctionner sans accrocs ni heurt et de façon naturelle. Cette approche est corroborée par S. Minuchin (1974) qui postule que les systèmes familiaux sains se caractérisent par des frontières perméables et adaptables, permettant l'intégration de nouveaux membres sans déstabiliser l'équilibre du tout. Il distingue les systèmes aux frontières diffuses (trop ouverts, risque d'indifférenciation), rigides (trop fermés, risque d'exclusion) et claires (équilibre idéal permettant une intégration harmonieuse). La troisième configuration est précisément celle qui rend possible l'accueil d'un enfant confié sans que le système ne le perçoive comme une menace.

Aussi, P. Watzlawick, J. B. Beavin et D. D. Jackson (1967 ; 1972), conceptualisent cette ouverture à travers le principe d'homéostasie et de changement. Selon ces auteurs, tout système vivant doit être capable de tolérer l'introduction d'un élément perturbateur et de réorganiser ses patterns relationnels en conséquence, sous peine de dysfonctionnement. D. H. Olson, D. H. Sprenkle et C. S. Russell (1979) sont les auteurs qui ont le plus rigoureusement opérationnalisé la notion de flexibilité familiale. Dans leur modèle circumplexe, ils définissent la flexibilité (adaptability) comme la capacité du système familial à modifier sa structure de pouvoir, ses rôles et ses règles relationnelles en réponse à un stress situationnel ou développemental. Ce modèle positionne la flexibilité sur un continuum allant du rigide au chaotique, la zone optimale se situant entre, structuré et flexible. Ce cadre théorique s'applique directement au cas de la famille d'accueil qui doit renégocier ses rôles et frontières lors de l'arrivée d'un enfant confié. En outre, U. Bronfenbrenner (1979), dans son modèle bioécologique rappelle que les dispositions du système familial à s'ouvrir à un nouvel élément sont elles-mêmes enchâssées dans des systèmes de valeurs culturelles (macrosystème), des ressources économiques (exosystème) et des dynamiques psychologiques interpersonnelles (microsystème). Cette vision multidimensionnelle montre la corrélation entre flexibilité familiale et facteurs culturels, économiques et psychologiques. Dans le même ordre d'idée, C. Vandermeersch (2002) et P. Éloundou-Enyegue et V. Kandiwa (2007) montrent empiriquement, dans le contexte africain, que les familles d'accueil aux ressources économiques plus élevées et appartenant à des groupes culturellement ouverts à la solidarité clanique présentent une plus grande disposition à intégrer, à inclure, un enfant confié de manière bienveillante et structurante.

N. Chapon (2020), distingue deux types d'inclusion dans le domaine du confiage. L'inclusion ségrégative (qui cloisonne l'enfant dans un rôle marginal) et l'inclusion intégrative (dynamique d'ouverture réelle). Elle montre que la seconde suppose une famille d'accueil capable de considérer l'enfant comme membre à part entière, ce qui renvoie directement à une flexibilité structurelle et relationnelle élevée du système-famille. Au-delà de ses effets sur l'organisation familiale, le confiage engage des mécanismes psychopédagogiques spécifiques dont l'examen s'impose pour comprendre son incidence sur les performances scolaires des enfants. Quelles sont ces mécanismes ?

3. Les mécanismes psychopédagogiques d'influence du confiage sur les performances scolaires

Parmi les mécanismes psychopédagogiques par lesquels le confiage agit sur les performances scolaires, la détresse affective occupe une place centrale. Il articule étroitement détresse affective et disponibilité cognitive, deux variables dont l'interaction conditionne fondamentalement la qualité des apprentissages chez l'enfant confié.

3.1. Détresse affective, disponibilité cognitive et apprentissage

Les avancées des neurosciences cognitives et de la psychologie de l'éducation ont apporté des éclairages décisifs sur les relations entre vie émotionnelle et performances cognitives. A.

Damasio (1994), a démontré que les émotions ne s'opposent pas à la raison, mais en constituent le substrat indispensable. Ses travaux sur les patients souffrant de lésions des cortex préfrontaux ventromédians ont montré que l'incapacité à ressentir des émotions appropriées conduit paradoxalement à une incapacité à prendre des décisions rationnelles. Cette découverte a des implications directes pour la compréhension des apprentissages. Un enfant en état de détresse affective ne dispose pas, par définition, de conditions émotionnelles optimales pour apprendre.

L. S. Vygotski (1934 ; 1997) avait déjà souligné l'articulation intime entre développement affectif et développement intellectuel. Pour lui, la pensée et le langage, tout comme l'émotion et la cognition, ne peuvent être dissociés dans l'analyse du développement de l'enfant. Un enfant dont le développement affectif est perturbé par une situation difficile, telle que le confiage mal vécu, présente nécessairement des difficultés dans les domaines cognitifs qui en dépendent. J. Piaget (1947), qui a montré que le développement intellectuel de l'enfant est intimement lié à l'équilibre de ses interactions avec l'environnement car un environnement instable et anxiogène compromet les processus d'assimilation et d'accommodation nécessaires à la construction des connaissances.

Dans leurs travaux, P. Zimmermann et A. Iwanski (2014) ont montré que les capacités de régulation émotionnelle sont encore en développement chez les enfants en âge scolaire. Cela signifie que, contrairement à l'adulte, l'enfant ne dispose que d'un répertoire limité de stratégies pour gérer des situations émotionnellement complexes. Une situation de confiage mal vécue peut ainsi excéder les capacités de régulation émotionnelle de l'enfant et engendrer un état de submersion affective durablement incompatible avec les exigences de concentration et de mémorisation que requiert la scolarité.

D’autres travaux, en lien avec l’attachement et les performances scolaires ont montré un rapport empiriquement établi. Ce sont notamment les travaux de E. Moss et D. Saint-Laurent (2001), cités par L. Rucart (2022) qui démontrent que les enfants ayant développé un attachement sécure présentent des scores significativement plus élevés en communication, engagement cognitif et motivation scolaire que ceux présentant un attachement insécure. Ces derniers affichent en revanche des difficultés marquées en lecture, compétences verbales et mathématiques.

T. Jacobsen et V. Hofmann et (1997) confirment, pour leur part, que les représentations d'attachement aux parents à l'âge de 7 ans permettent de prédire les performances et compétences scolaires ultérieures. De même, les enfants sécures présentent une meilleure qualité d'exploration intellectuelle, davantage de plaisir dans les apprentissages et des relations aux pairs plus épanouissantes. En utilisant la théorie de l'attachement de Bowlby pour analyser les mauvaises performances scolaires d'élèves ayant vécu des ruptures affectives, dont le confiage, S. B. Loba (2022) conclut que la déstabilisation du lien affectif primaire produit des effets négatifs mesurables sur l'investissement scolaire.

3.2. Désorientation identitaire et perturbations des processus cognitifs

L'identité de l'enfant s’édifie progressivement à travers ses interactions répétées avec son environnement familial et social. Dans sa théorie du développement psychosocial, E. H. Erikson (1968) a montré que l'enfant en âge scolaire est engagé dans une dynamique de résolution de la crise entre compensation et infériorité. Il cherche à démontrer sa compétence par l’acquisition du sentiment de sa propre efficacité par la réussite des tâches scolaires et sociales. Or, pour que cette dynamique se déroule de manière positive, l'enfant a besoin d'un environnement stable qui lui offre des repères clairs quant à son identité et à sa valeur.

Lorsque le confiage prive l'enfant de ces repères, en le coupant de ses figures d'attachement habituelles, de ses camarades, de ses routines et de ses espaces familiers, il peut se retrouver dans ce que nous pourrions qualifier, à la lumière des travaux de D. W. Winnicott (1971), d'une situation d'égarement de soi-même sur le plan affectif, avec des retentissements

sur les compétences cognitives. Cette désorientation identitaire se manifeste, sur le plan cognitif, par des difficultés de concentration, une baisse des performances de la mémoire de travail et une propension aux rêveries diurnes, symptomatiques d'une souffrance psychique, tout ceci interprété quelques fois à tort, par les enseignants et les familles, comme du désintérêt ou de la paresse.

Dans sa théorie de la charge cognitive totale, développée par J. Sweller (1988), cette notion offre un éclairage très édifiant. Selon lui, la capacité de traitement de l'information de l'être humain est limitée, et toute tâche cognitive mobilise une fraction de cette capacité disponible. Or, la nécessité pour l'enfant confié d'apprendre à décoder les codes sociaux, les règles implicites et les dynamiques relationnelles de sa nouvelle famille d'accueil constitue en elle-même une charge cognitive non négligeable. Cette surcharge systémique laisse moins de ressources cognitives disponibles pour les apprentissages scolaires. Dans l'approche systémique, la réussite scolaire de l'enfant est étroitement liée à la qualité de l'articulation entre le système familial et le système scolaire. Or, l'enfant confié se retrouve dans une position de fragilité structurelle : il doit simultanément gérer l'intégration dans un nouveau sous-système familial tout en répondant aux exigences d'un système scolaire qui lui-même attend un soutien familial stable et cohérent.

De plus, dans son modèle écologique du développement humain, U. Bronfenbrenner (1979) a montré que le développement de l'enfant est le produit de l'interaction entre ses caractéristiques biologiques et l'ensemble des systèmes écologiques dans lesquels il est inséré, famille, école, communauté, culture. Lorsque ces systèmes sont en tension ou en contradiction, comme c'est souvent le cas dans les situations de confiage où les valeurs de la famille d'origine et celles de la famille d'accueil peuvent être en discordance, l'enfant est soumis à des contradictions écologiques qui perturbent son développement global et ses apprentissages. Plus les frontières du système d'accueil sont claires et inclusives à l'égard de l'enfant confié, meilleure est sa trajectoire scolaire. À l'inverse, un système d'accueil aux frontières rigides ou diffuses, dans lequel l'enfant occupe un rôle marginal ou surexploité (tâches domestiques, subordination), produit une désorganisation interne qui détourne ses ressources cognitives et émotionnelles au détriment de ses performances scolaires (M. Pilon, 2003).

3.3. Les cas de réussite paradoxale : quand le confiage devient un tremplin

Bien que les effets négatifs du confiage sur les performances scolaires soient statistiquement dominants, il serait scientifiquement inexact de présenter ce phénomène comme univoquement délétère. La littérature disponible mentionne des cas où le confiage peut constituer un véritable tremplin vers la réussite scolaire, notamment lorsque l'enfant est confié à une famille plus aisée, plus instruite et disposant de ressources éducatives supérieures à celles de la famille d'origine (E. N. Goody, 1982 ; U. C. Isiugo-Abanihe, 1985). Dans ces situations, le confiage remplit précisément la fonction qui lui est traditionnellement assignée, celui de permettre à l'enfant d'accéder à de meilleures conditions d'apprentissage et de bénéficier d'un environnement familial propice à la réussite scolaire.

Ces cas de réussite paradoxale supposent que l'enfant confié est parvenu à se faire accepter, à se faire admettre et à s'intégrer dans sa famille d'adoption. Cette intégration réussie permet à l'enfant confié de disposer des bénéfices éducatifs potentiels du confiage, qui peut alors se muer en véritable opportunité. Du point de vue de la théorie de l'attachement (M. D. S. Ainsworth et al., 1978), cette réussite repose sur la capacité de l'enfant à développer de nouveaux liens d'attachement sécures avec les figures parentales de sa famille d'accueil, liens qui lui permettent de retrouver la sécurité affective nécessaire à l'investissement scolaire.

Ces trajectoires de réussite renvoient également aux théories de la résilience développées par B. Cyrulnik (1999, 2001), pour qui, la résilience, définie comme la capacité de se construire malgré l'adversité, n'est pas une propriété intrinsèque de l'individu, mais le produit d'une

interaction entre les ressources internes du sujet et les ressources relationnelles et institutionnelles disponibles dans son environnement. Ainsi, la réussite scolaire paradoxale de certains enfants confiés s'explique par la conjonction de ressources personnelles que sont l'adaptabilité, l'intelligence sociale, la persévérance et les ressources environnementales, sans exclure la bienveillance de la famille d'accueil, le soutien de l'enseignant, la clarté du statut de l'enfant. Selon B. Cyrulnik (2001), que ces ressources de résilience ne sont pas universellement disponibles ni aisément mobilisables. Les situations de résilience manquent d'être saisissables chez l'apprenant en bas âge scolaire, tant les conditions de leur émergence sont fragiles et contingentes. Cette observation conduit à affirmer que, sans soutien actif de la part des adultes et des institutions éducatives, les cas de réussite paradoxale demeureront l'exception plutôt que la règle. L'identification des mécanismes psychopédagogiques par lesquels le confiage agit sur les performances scolaires conduit naturellement à s'interroger sur leurs effets différenciés. Pourquoi certains enfants confiés réussissent-ils là où d'autres échouent ?

4. Analyse théorique des déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire

L'examen de ces déterminants conduit à un constat théoriquement significatif, l'échec scolaire y apparaît structurellement plus prévalu que la réussite, ce qui appelle une interprétation théorique spécifique.

4.1. La prédominance de l'échec : essai d'interprétation théorique

Les données disponibles dans la littérature sur le confiage en Afrique de l'Ouest convergent vers un constat préoccupant, dans la très grande majorité des situations, les enfants confiés présentent des performances scolaires inférieures à celles de leurs pairs vivant avec leurs parents biologiques. Dans ses travaux, U. C. Isiugo-Abanihe (1985) a noté que le confiage à visée éducative ne produit pas toujours les effets escomptés sur la scolarité des enfants concernés. De même, S. Lallemand (1993) souligne la fréquence des situations où l'enfant confié se retrouve en position subalterne au sein de la famille d'accueil, assumant des tâches domestiques ou économiques qui empiètent sur son temps scolaire.

L'analyse théorique, fondée sur le croisement des corpus présentés précédemment, propose une interprétation de cette prédominance de l'échec en trois temps. Premièrement, l'entrée dans la situation de confiage s'accompagne, dans la plupart des cas, d'une perturbation des liens d'attachement et d'un sentiment de dépaysement qui compromet la disponibilité cognitive de l'enfant pour les apprentissages, conformément aux travaux de J. Bowlby (1969), d'Ainsworth et al. (1978) et de A. Damasio (1994). Deuxièmement, l'ambiguïté du statut de l'enfant confié au sein du système familial d'accueil génère une surcharge systémique qui consomme les ressources cognitives de l'enfant au détriment de ses apprentissages, conformément aux modèles de S. Minuchin (1974), de U. Bronfenbrenner (1979) et de J. Sweller (1988). Troisièmement, l'absence fréquente d'un soutien psychopédagogique adapté au sein de l'établissement scolaire prive l'enfant des ressources institutionnelles qui auraient compensé les carences de son environnement familial.

Ces trois facteurs s'auto-renforcent dans une dynamique systémique négative, notamment la perturbation affective initiale nuit à l'intégration dans la famille d'accueil, qui nuit à son tour à la disponibilité scolaire, qui nuit aux performances, qui génèrent des réactions négatives de la part des enseignants et des tuteurs, toutes choses qui approfondissent la détresse affective de l'enfant. Ce cercle vicieux, que la théorie des systèmes nomme rétroaction positive ou escalade explique pourquoi l'échec scolaire des enfants confiés tend à se consolider et à s'aggraver avec le temps en l'absence d'intervention (G. Bateson, 1972).

4.2. L'intégration systémique comme variable causale centrale

Au terme de cet analyse documentaire, il apparaît de façon théoriquement cohérente que la variable causale fondamentale qui détermine le destin scolaire de l'enfant confié est la qualité

de son intégration dans le système-famille d'accueil. Une conclusion s'impose, bonne et mauvaise intégration au système famille en sont l'élément causal et justificatif du phénomène d'échec ou de réussite scolaire que l'on observe chez les enfants confiés. Cette conclusion rejoint les analyses de S. Minuchin (1974) sur le rôle de la structure familiale dans le développement des enfants, et celles de U. Bronfenbrenner (1979) sur l'importance des microsystèmes familiaux comme contextes premiers du développement. Elle invite, sur le plan théorique, à dépasser les explications réductionnistes qui attribuent l'échec scolaire des enfants confiés à des facteurs socio-économiques ou à des carences intellectuelles présumées, pour reconnaître dans les dynamiques relationnelles de la famille d'accueil le levier principal d'explication. Elle déplace ainsi le regard sur l'enfant vers son environnement familial, là où réside la clé du problème.

4.3. Proposition d'un modèle théorique de l'intégration intelligente

La notion de réussite paradoxale invite à formuler une contribution théorique que nous dénommons modèle d'intégration intelligente dans le système-famille. Selon ce modèle, l'enfant confié qui réussit scolairement est celui qui parvient à développer une compétence que l'on qualifie de compétence systémique à savoir la capacité à lire, à comprendre et à naviguer dans les dynamiques relationnelles et les règles implicites du système familial d'accueil, tout en préservant l'intégrité de son identité et la continuité de ses liens avec sa famille d'origine. Cette compétence systémique repose, selon notre littérature de référence, sur plusieurs aptitudes complémentaires. On y trouve notamment la capacité à observer et à décoder les règles implicites du groupe familial d'accueil, ce que P. Bourdieu (1980) appellerait le sens pratique, c'est-à-dire la connaissance pratique et incorporée des règles du jeu social. On observe également une habileté à contribuer positivement au fonctionnement du système familial sans en perturber l'équilibre, rejoignant en cela les analyses de S. Minuchin (1974) sur les familles fonctionnelles. S'y ajoute une souplesse identitaire permettant d'adopter de nouveaux codes sociaux sans renier ceux de la famille d'origine, illustrant ainsi les thèses de L. S. Vygotski (1934 ; 1997) sur la médiation culturelle des apprentissages. Enfin, se manifeste une capacité de régulation émotionnelle favorisant la gestion des tensions inhérentes à une double appartenance, faisant écho aux travaux de P. Zimmermann et A. Iwanski (2014). Ce modèle, bien qu'il nécessite d'être validé empiriquement par des études ultérieures, présente l'avantage de proposer une explication théorique cohérente et intégrative des deux profils scolaires observés chez les enfants confiés. Il ouvre, par ailleurs, la voie à des interventions psychopédagogiques ciblées visant à développer la compétence systémique des enfants confiés et représente ainsi un apport pratique et concret de cette contribution théorique.

5. Implications pour la pratique psychopédagogique, les politiques éducatives et la prise en charge a base théorique

Les conclusions de cette analyse théorique ont des implications pratiques directes et importantes pour la prise en charge psychopédagogique des enfants confiés en contexte scolaire. Ces implications s'articulent autour de trois axes complémentaires, que la littérature en sciences de l'éducation et en psychologie scolaire permet de préciser.

Le premier axe concerne l'accompagnement individuel de l'enfant confié. S'appuyant sur les théories de l'attachement (J. Bowlby, 1969 ; M. D. S. Ainsworth et al., 1978) et de la résilience (B. Cyrulnik, 2001), cet accompagnement devrait viser à offrir à l'enfant un espace relationnel stable et sécurisant, ce que D. W. Winnicott (1971) nomme le holding, où il puisse exprimer ses émotions, clarifier ses repères identitaires et développer sa compétence systémique. Des entretiens réguliers avec un professionnel formé à la psychologie du développement ou à la psychologie clinique, en faisant référence à la psychopédagogie clinique, permettraient de réaliser ce suivi de manière structurée et efficace.

Le deuxième axe concerne la sensibilisation et l'accompagnement des familles d'accueil. Fondé sur les apports de la thérapie familiale systémique (S. Minuchin, 1974), cet axe vise à aider les familles d'accueil à comprendre les dynamiques systémiques à l'œuvre lors de l'intégration d'un enfant confié, à adopter des pratiques d'accueil bienveillantes et équitables, et à maintenir la cohérence et la clarté du statut de l'enfant au sein du système familial. La formation de médiateurs familiaux ou de conseillers spécialisés dans la problématique du confiage constituerait, à cet égard, une ressource précieuse pour les familles d'accueil.

Le troisième axe concerne le cadre scolaire lui-même. S'appuyant sur les travaux de U. Bronfenbrenner (1979) sur l'importance de la cohérence entre les différents systèmes écologiques de l'enfant, cet axe plaide pour une meilleure articulation entre la famille d'accueil et l'établissement scolaire. Une communication régulière entre les tuteurs de l'enfant et ses enseignants (tuteurs de résilience), la mise en place de dispositifs de soutien scolaire adaptés et la création d'un environnement de classe sécurisant et inclusif constituent autant de facteurs protecteurs que la littérature identifie comme des composantes essentielles du succès scolaire des enfants en situation de vulnérabilité.

Conclusion

Au terme de cette contribution théorique consacrée au confiage et à son incidence sur les performances scolaires des enfants, l'on peut affirmer que ce phénomène constitue un déterminant majeur et souvent sous-estimé des trajectoires éducatives d'une fraction significative des élèves. À travers une lecture critique et synthétique de la littérature disponible en psychopédagogie, en psychologie du développement, en sociologie de la famille et en thérapie systémique, on a cherché à élucider les mécanismes théoriques par lesquels le confiage influence, positivement ou négativement, le parcours scolaire des enfants concernés.

L'analyse a mis en évidence que l'impact du confiage sur les performances scolaires n'est ni prédéterminé ni univoque. Celui-ci dépend, dans une très large mesure, de la qualité de l'intégration de l'enfant confié dans le système-famille d'accueil. Lorsque cette intégration réussit, c'est-à-dire lorsque l'enfant parvient à s'insérer harmonieusement dans le système familial d'accueil sans en perturber l'équilibre, le confiage peut constituer une opportunité éducative réelle, voire un tremplin vers la réussite scolaire. Pour autant, il échoue, lorsque le confiage engendre une vulnérabilité scolaire profonde qui se traduit par des contre-performances et des échecs dans la grande majorité des cas. Ces résultats inclinent à formuler une contribution théorique inédite, que nous désignons sous le concept de modèle de l'intégration intelligente dans le système-famille. Ce modèle, fondé sur l'articulation des théories de l'attachement et de la résilience, propose que la compétence systémique de l'enfant confié, sa capacité à lire, à comprendre et à naviguer dans les dynamiques complexes de sa famille d'accueil, constitue la variable médiatrice centrale entre la situation de confiage et les performances scolaires.

Cette contribution théorique appelle à être prolongée par des travaux empiriques de terrain, qui en testeront et en enrichiront les propositions sur des populations d'enfants confiés au Burkina Faso. Des études longitudinales rigoureuses, croisant des données quantitatives sur les performances scolaires et des données qualitatives sur les dynamiques familiales, pourraient permettre de valider les hypothèses théoriques que nous avons formulées et d'identifier les facteurs d'intégration les plus déterminants. C'est à cette condition, et en étayant davantage les données chiffrées disponibles par des écrits d'auteurs ayant travaillé sur la résilience scolaire et les réussites paradoxales dans le contexte africain, que nous pourrons disposer d'une base scientifique solide pour orienter les politiques et les pratiques éducatives en faveur des enfants confiés au Burkina Faso.

En définitive, sur le plan des politiques éducatives, cette analyse théorique plaide pour une intégration explicite de la problématique du confiage dans les réformes du système éducatif

burkinabè, pour le développement de dispositifs de soutien psychosocial accessibles aux enfants confiés en situation de vulnérabilité, et pour la formation des enseignants, des agents de la vie scolaire et des conseillers pédagogiques aux spécificités psychopédagogiques de cette population. Ces recommandations, fondées sur les apports convergents de la littérature que nous avons passée en revue, constituent autant de leviers pour transformer le confiage, trop souvent facteur de fragilisation scolaire, en une véritable opportunité de développement et de réussite pour chaque enfant concerné.

Références bibliographiques

AINSWORTH Mary D. SALTER BLEHAR Mary C., WATERS Everett et al., 1978, *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates.

BATESON Gregory, 1972, *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler Publishing Company.

BAYILI/KANYALA Eboubié, PARÉ/KABORÉ Afsata, SAWADOGO François, 2021, « Modèle théorique d'analyse de la résilience scolaire des enfants confiés », *Revues ACAREF*. https://revues.acaref.netrevues.acaref.

BERTALANFFY L. Von,1968, *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod.

BLEDSOE Caroline H. et ISIUGO-ABANIHE Uche Charlie, 1989, « Strategies of child-fosterage among Mende grannies in Sierra Leone », chapitre 10, in *Reproduction and Social Organization in Sub-Saharan Africa*, *https://www.researchgate.net/profile/Uche-Isiugo-Abanihe/publication/375550614*.

BOURDIEU Pierre,1980, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre et Passeron Jean Claude, 1970, *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit.

BOWLBY John, 1969, *Attachment and Loss*, Vol. 1: Attachment. Basic Books. https://ia800109.us.archive.org/26/items/attachmentlossvo00john/attachmentlossvo00john.pdf.

BRONFENBRENNER Urie, 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6. https://www.jstor.org/stable/j.ctv26071r6.

CASE Anne, PAXSON Christina et ABLEIDINGER Joseph, 2004, « Orphans in Africa: Parental Death, Poverty, and School Enrolment », *Demography*, vol. 41, no 3, p. 483-508.

CHAPON Nathalie, 2023, « L'inclusion des enfants confies en famille d'accueil », *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22(1), p.41-52, https://www.torrossa.com/en/resources/ an/5719815#page=41.

COTTON Chase, 2021, *Inégalités entre filles et garçons dans le confiage des enfants en Afrique subsaharienne* https://uaps2024.popconf.org/uploads/191720.

CYRULNIK Boris, 1999, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob.

CYRULNIK Boris, 2001, *Les Vilains Petits Canards*, Odile Jacob.

DAMASIO Antonio, 1994, Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. Putnam Publishing.

ELOUNDOU-ENYEGUE Parfait et KANDIWA Vongaï, 2007, « Évolution de la concentration du confiage en Afrique : l'exemple du Ghana et de la Zambie ». *Sociologie et sociétés*, 39(2), p.101–118. https://doi.org/10.7202/019086ar.

ERIKSON Erik H., 1968, *Identity: Youth and Crisis*, W. W. Norton & Company.

GOODY Esther N., 1982, *Parenthood and Social Reproduction: Fostering and Occupational Roles in West Africa*, Cambridge University Press.

ISIUGO-ABANIHE Uche Charlie, 1985, « Child fosterage in West Africa », *Population and Development Review*, 11(1), p.53-73, https://doi.org/10.2307/1973378 https://www.jstor.org/stable/1973378.

INSD, 2022, *5ème Recensement Général de la Population et de l'Habitation du Burkina Faso*.

JACOBSEN Teresa & HOFMANN Volker, 1997, « Représentations de l'attachement chez l'enfant : relations longitudinales avec le comportement scolaire et les compétences académiques durant l'enfance et l'adolescence », *Developmental Psychology*, 33 (4), p.703-710. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.703.

KANYALA Eboubié et PARÉ/KABORÉ Afsata, 2022, « Les facteurs psycho-éducatifs de la résilience scolaire des enfants confiés », *Éditions EFUA/ACAREF*, https://edition-efua.acaref.netedition-efua.acaref.

LABURTHE-TOLRA Philippe, 2009, *Les seigneurs de la forêt : essai sur le passé historique, l'organisation sociale et les normes éthiques des anciens Beti du Cameroun*, Paris, Publications de la Sorbonne.

LALLEMAND Suzanne, 1993, « E. N. Goody, Parenthood and Social Reproduction. Fostering and Occupational Roles in West Africa », *Persée*, [compte-rendu], p.153-155 https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1983_num_23_1_368352.

LALLEMAND Suzanne, 1993, *La Circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange*, L'Harmattan.

LOBA Saga Bernard, 2022, « Analyse psycho-affective des performances scolaires chez des élèves de CM1 de l'école primaire catholique d'Abobo –Te », *Editions Francophones Universitaires d'Afrique*, https://edition-efua.acaref.net/wp-content/uploads/sites/6/2022/09/LOBA-Saga-Bernard.pdf.

MAHIEU François Régis, 1989, « Transferts et communauté africaine », *Stateco*, p. 107-136.

MBITI John S., 1969, *African Religions and Philosophy*, Heinemann Educational Books.

MENAPLN, 2025, Annuaire statistique de l'éducation de base.

MINUCHIN Salvador, 1974, *Families and Family Therapy*, Harvard University Press, https://www.hup.harvard.edu/books/9780674292369.

MOSS Ellen & St LAURENT Diane, 2001, « Attachment at school age and academic performance », *Developmental Psychology*, 6/37, p. 863-874.

OLSON David H, SPRENKLE Douglas H et RUSSELL Candyce S., 1979, « Modèle circumplexe des systèmes conjugaux et familiaux : Dimensions de cohésion et d'adaptabilité, types de familles et applications cliniques », *Family Process*, 18 (1), p.3-28. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x.

PIAGET Jean, 1947, *La Psychologie de l'intelligence*, Armand Colin.

PIAGET Jean & INHELDER Barbel, 1966, *La Psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France.

PILON Marc, 2005, *Confiage des enfants et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques*, Ouagaougou, IRD.

RUCART Laura, 2022, « L'impact du type d'attachement parents-enfant sur les apprentissages scolaires de l'enfant. Education », *Hal Open Science* ⟨dumas-03857888⟩.

SWELLER John, 1988, "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive Science*, 12(2), p. 257-285.

VANDERMEERSCH Céline, 2002, « Les enfants confiés âgés de moins de 6 ans au Sénégal en 1992-1993 », *Population*, vol. 57, no 4-5, p. 661-688, https://shs.cairn.info/revue-population-2002-4-page-661?tab=texte-integral.

VYGOTSKI Lev Semionovitch, 1997, *Pensée et Langage*, La Dispute, Paris, France

WATZLAWICK Paul, BAVELAS Janet, BEAVIN Helmick et JACKSON Don D, 1967, *Pragmatique de la communication humaine, une étude des modèles interactionnels, des pathologies et des paradoxes*, WW Norton & Company, New York.

WATZLAWICK Paul, Beavin Janet Helmick et Jackson Don D., 1972, *Une logique de la communication*, Traduit de l'américain par Janine Morche, éditions du Seuil, Paris.

WINNICOTT Daniel W., 1971, *Playing and Reality*, Tavistock Publications.

WINNICOTT Daniel W., 1975, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Gallimard.

YOUNOUSSI Zourkaléini, 2007, « Les déterminants démographiques et socio-économiques du confiage des enfants au Burkina Faso », *African Population Studies*, 22(2), p. 205-231, DOI : 10.11564/22-2-335, https://www.researchgate.net/publication/27794263.

ZAOUCHE-GAUDRON Chantal, 2006, « Enfants et Précarités », *Le Journal des Psychologues*, 7(240) p. 63-66, DOI 10.3917/jdp.240.0063, https://shs.cairn.info/article/JDP_240_0063.

ZIMMERMANN Peter & IWANSKI Alexandra, 2014, "Émotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood", *International Journal of Behavioral*, 38 (2), p.182-194.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo