

Défis et perspectives de l'éducation en situation de crise et de reconstruction au Burkina Faso

Emmanuel KAMA

Université Norbert Zongo
kamae484@gmail.com

Résumé

Les États confrontés aux crises qu'elles soient naturelles, anthropiques ou silencieuses consentent des efforts énormes pour assurer l'accès et la continuité éducative des enfants en situation de déplacements forcés. Malgré les efforts déployés, plusieurs préoccupations importantes subsistent nécessitant une planification rigoureuse, afin de répondre aux défis de l'éducation en situation de crise. Comprendre cette problématique nous a orienté sur cette recherche dont l'interrogation majeure qui la sous-tend est d'analyser les défis et les perspectives de l'éducation en situation de crise et de reconstruction dans le contexte burkinabè. En adoptant la recherche documentaire et les entretiens comme méthodes d'étude, les résultats indiquent que le système éducatif burkinabè actuel est confronté à des défis structurels et conjoncturels. C'est pourquoi l'étude préconise une approche intégrée et collaborative impliquant les dimensions sécuritaire, économique, psychologique et sociale, dans l'optique de garantir l'accès et la continuité éducative des enfants victimes du terrorisme.

Mots clés : *crise, éducation en situation de crise et de reconstruction, défis structurels de l'éducation, défis conjoncturels de l'éducation, perspectives d'évolution de l'éducation en situation de crise et de reconstruction.*

Summary

States faced with crises, whether they are natural, anthropic or silent consent enormous efforts to ensure the access and educational continuity of children in situation of forced displacement. Despite the efforts made, several important concerns remain requiring rigorous planning to address the challenges of education in crisis situation. Understanding this problem oriented us on this research, including the major interrogation that underlying is to analyze the challenges and prospects of education in crisis and reconstruction in the Burkinabè context. By adopting documentary

research and the interview as the methods of study, the results indicate that the current Burkinabè education system faces structural and conjunctural challenges. This is why the study advocates an integrated and collaborative approach involving the safe, economic, psychological and social dimensions, in order to ensure access and educational continuity of children that are victim of terrorism.

Key words: *crisis, education in crisis and reconstruction situations, structural challenges of education, conjunctural challenges of education, prospects for changing education in crisis and reconstruction situations.*

Introduction

Aujourd'hui, l'humanité suscite à la fois inquiétudes et incertitudes au regard des maux qui minent les différents États avec des conséquences souvent dramatiques sur les populations et le secteur de l'éducation. Ce secteur ploie sous le poids des crises aux causes multiples et multifformes. Leur « *nocivité sur tout le système éducatif rime avec le péril* », avertit Lompo (2019, p. 16). Selon Sinclair (2003), 1 million de la population mondiale à été déplacée en 1990 à cause des conflits ou des catastrophes. En 2001, on comptait 15 millions de réfugiés dans le monde ; 25 millions de déplacés internes dont 13 millions en Afrique, plus de quatre millions en Asie et plus de trois millions dans les pays de l'Europe. Ces chiffres sont quadruplés aujourd'hui avec l'invitation du terrorisme dans plusieurs régions du monde. Ce phénomène mondial de l'avis de Benavot (2015) demeure une contrainte majeure à la scolarisation car, conclut-il la majorité d'enfants non scolarisés vit dans ces zones de conflits armés. Le contexte africain, notamment dans les États du Sahel africain (Burkina Faso, Mali, Niger), est aussi marqué par le phénomène du terrorisme qui déstructure l'État (Somé, 2022), et compromet dangereusement les systèmes éducatifs de ces pays. Au Burkina Faso spécifiquement, la crise sécuritaire était caractérisée au début par des attaques contre les Forces de Défense et de Sécurité (FDS). Mais, elle s'est complexifiée à partir de 2018 avec des attaques répétées contre les populations

civiles et les symboles de l'État, notamment les établissements d'enseignement. Malgré cette situation difficile, il faut *Éduquer ou périr* (1990). Par ces propos l'auteur nous invite implicitement à accorder toujours un intérêt particulier à l'éducation même dans les situations jugées critiques, afin de ne laisser personne pour compte selon les termes de Zeender (2018). Mieux, les droits de l'Homme étant universels, ils s'appliquent alors dans toute situation, y compris les situations de crise qu'elles soient naturelles, anthropiques ou silencieuses. Ce droit humain inaliénable pour tous devrait être donc accessible indépendamment aux statuts de déplacés internes ou de réfugiés (Razawy, 2019). C'est pourquoi la question de l'éducation dans un contexte marqué par des crises constitue non seulement une préoccupation pour les gouvernements, mais aussi un champ de recherche de plus en plus investi par les chercheurs.

L'objectif recherché à travers le présent article est d'analyser les défis et les perspectives de l'éducation en situation de crise et de reconstruction au Burkina Faso. Ce qui permet d'expliquer d'une part, les défis structurels et conjoncturels de l'éducation en situation de crise et d'autre part, de décrire les perspectives de son évolution dans les pays en guerre. Les résultats auxquels nous sommes parvenu permettront d'éclairer les pouvoirs publics burkinabè sur les différentes politiques à mettre en œuvre dans le domaine de l'éducation en situation de crise et de construction, afin de garantir l'accès et la continuité éducative des enfants vivant dans les zones à forts défis sécuritaires.

Construite en quatre points, cette réflexion va d'abord décliner la problématique et méthodologie de l'étude avant d'aborder la présentation et la discussion des résultats.

I. Problématique

L'humanité fait face à des conflits avec des foyers incandescents dans plusieurs régions. Ces conflits armés ont engendré des communautés de réfugiés et déplacés internes à travers le monde avec des impacts négatifs sur les différents systèmes éducatifs. Les chiffres y afférents sont souvent impressionnants et interpellateurs. Selon le rapport de la Coalition Éducation (2024), les crises affectent 224 millions d'enfants. Parmi ces effectifs, 72 millions ne sont pas scolarisés, dont 53% de filles. Le contexte africain, notamment dans les États du Sahel africain, est aussi marqué par le phénomène du terrorisme qui déstructure l'État (Somé, 2022), et compromet dangereusement les systèmes éducatifs de ces pays. Quant au contexte burkinabè, la crise sécuritaire a engendré la fermeture de plus de 4000 écoles (Rapport ST-ESU, 2024) privant le droit à l'éducation à des milliers d'enfants dans les zones à forts défis sécuritaires. Face à ces difficultés, l'État a entrepris des actions comme l'octroi des bourses et des vivres aux élèves, l'inscription des élèves sans condition, les campagnes de sensibilisation appuyées par les leaders communautaires, afin de garantir le droit à l'éducation des enfants affectés par la crise terroriste. Malgré ces efforts déployés, des défis en matière de réinsertion restent à relever. Le système éducatif burkinabè chancelle mais il continue de résister et d'offrir ses services aux enfants. Garantir donc l'accès et la continuité éducative dans les situations de crise en dépit de la crise sécuritaire est la preuve d'une communauté et d'un système éducatif résilients, d'où l'évocation de la théorie de la résilience comme cadre scientifique de cette étude.

II. Méthodologie

2.1. Choix du cadre scientifique

Les théories de résilience, notamment celles proposées par Adger (2000), Manciaux et al (2001) et Cyrulnik (2004) sont importantes pour comprendre la résistance et la résilience du système éducatif burkinabè face à l'insécurité. Ces théories sous-tendant le présent article s'inscrivent dans un contexte nouveau pour décrire ou évaluer la réaction d'individus, de groupes ou de systèmes face à des événements perturbateurs (Adger, 2000). Ce qui démontre « *La résilience et la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères* » (Manciaux et al., 2001, p. 17). Selon Cyrulnik (2004), la résilience, peut être considérée comme une reprise d'un type de développement après une agonie psychique, est possible pour tout individu, quelle que soit la gravité de son traumatisme, car elle est psychologiquement inscrite en l'homme. « *S'entraîner psychologiquement à acquérir de nouvelles habilités relationnelles, travailler sur l'histoire qui constitue notre identité, apprendre à penser soi-même en d'autres termes et militer contre les stéréotypes que la culture récite à propos des blessés, voilà ce qui résume l'engagement éthique de la résilience* » (Cyrulnik, 2004, p. 119). Nous partageons l'anthropologie démocratique de Cyrulnik (1999) selon laquelle nous avons tous les ressources qui nous permettent de dépasser le malheur, quelle que soit sa gravité. Il ne s'agit pas donc de tenter de vivre à nouveau la même vie des autres, mais de vivre malgré le malheur, de profiter de cette expérience qu'elle prodigue pour vivre de nouveaux horizons. Au regard de ce qui précède, nous pensons que les activités menées dans les établissements scolaires doivent permettre absolument aux élèves surtout aux Enfants déplacés internes de partager, de

relater, et de s'exprimer au sujet de leur traumatisme pour atténuer l'impact. Ces différentes activités se déroulent sous le sceau de l'éducation en situation de crise et de reconstruction visent à assurer convenablement la continuité de ces enfants dans un contexte de crise sécuritaire complexe.

2.2. Champ de l'étude

Pour cette étude s'inscrivant dans le champ de l'éducation en situation de crise, nous avons porté notre choix sur les régions à forts défis sécuritaires, notamment la région du Yaadga. Ce choix s'explique par le fait que cette région depuis 2017 fait face aux attaques des groupes armés terroristes ayant entraîné la fermeture de plusieurs écoles primaires. Selon les données du rapport mensuel du Secrétariat technique pour l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU) du 31 mai 2024, les écoles de l'enseignement primaire fermées dans la région du Yaadga s'élevaient à 449, représentant 23,78% des écoles primaires de la région. Ainsi, nous estimons que nous pourrions y trouver toutes les ressources nécessaires pour analyser les défis et les perspectives de l'éducation en situation de crise au Burkina Faso.

2.3. Population de l'étude

Cette recherche étant axée sur les défis et les perspectives de l'éducation en situation de crise, nous avons jugé nécessaire de mener nos enquêtes auprès de trois types de populations. Cette population d'étude par leurs réponses aux questions posées par le chercheur permet de cerner le problème de l'étude (Blanchet et Gotman, 1992).

Les enseignants officiant dans cette région à forts défis sécuritaires constituent la première cohorte de cette population. Étant donné qu'ils sont chargés d'assurer l'éducation des enfants, ces derniers sont mieux placés, sur la base des informations qu'ils détiennent, de nous exposer les problèmes

auxquels ces enfants sont confrontés. Quant à la deuxième cohorte, elle est composée des parents victimes du terrorisme vivant dans les zones d'accueil. En nous fondant sur le fait que ces parents étant les victimes directes de la crise, ils peuvent fournir des informations sur les difficultés réelles auxquelles ils sont confrontés dans le cadre de la scolarisation de leurs enfants. La dernière cohorte est constituée des agents du ST-ESU du Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MEBAPLN). Il s'agit précisément des chefs de département du ST-ESU. Étant au cœur du pilotage de la Stratégie nationale de l'Éducation en Situation d'Urgence, ils sont mieux placés pour nous expliquer les défis de l'éducation dans les zones en proie au terrorisme et les pistes de solutions durables qu'ils comptent y apporter.

2.4. Méthode d'échantillonnage et échantillon de l'étude

Au regard de notre population de référence composée de plusieurs sous-populations, nous avons opté pour l'échantillonnage non probabiliste par strate. Pour l'échantillonnage dans les différentes strates, le choix raisonné a été retenu pour la strate 1 (les parents d'élèves dans les zones d'accueil), la strate 2 (les chefs de départements du ST-ESU) et la strate 3 (les enseignants officiants dans les accueillant des élèves déplacés internes). De là, l'échantillon de notre étude a été défini suivant le critère de saturation, c'est-à-dire que nous avons arrêté la collecte des données lorsque la poursuite des entretiens ne produit plus aucune donnée nouvelle (Deslauriers, 1991 ; Creswell, 2007). Ainsi, au total 28 interviews ont été réalisés dont 4 avec les autorités du ST-ESU, 12 avec les enseignants et 12 avec les parents d'élèves.

2.5. Méthode de collecte des données

Pour cette étude axée sur les défis et perspectives de l'éducation en situation de crise et de reconstruction, nous avons mené notre

étude en nous appuyant sur les entretiens et la recherche documentaire (données statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MEBAPLN) et du Secrétariat technique de l'Éducation en Situation d'Urgence (ST-ESU) dudit Ministère). Le choix de ces deux approches se justifie à bien des égards, en ce sens qu'elle nous offre selon les termes de Quivy et Van Campenhout (1995) la possibilité de disposer de données et d'informations précises et fiables à partir des faits constatés dans les documents exploités et les opinions des enquêtés.

2.6. Méthode de traitement des données

Partant d'une méthode qualitative réalisée aux moyens des entretiens et de la recherche documentaire, nous avons donc adopté l'analyse statistique et l'analyse de contenu comme méthodes d'analyse des données. Pour un meilleur traitement des données statistiques, nous avons d'abord procédé par un regroupement des données tirées des documents exploités et des entretiens réalisés avant de les reportées dans les logiciels Excel et R pour leur traitement en fonction du regroupement catégoriel défini. Ce qui nous a permis de retenir certains passages clés comme des verbatims pour approfondir l'analyse de contenu. Mieux, cette analyse de contenu permettant l'examen méthodique des données et des informations (Robert et Bouillaguet, 2001), a facilité le travail de conversion des documents exploités en données scientifiques traitables quantitativement (Cartwright (1974).

III. Présentation des résultats

Cette présentation et analyse des données s'est faite par axe thématique en fonction de nos besoins d'étude. Il s'agit des thématiques relatives aux défis et aux perspectives de

l'éducation en situation de crise et de reconstruction. Les différentes analyses faites s'adosent sur les données des rapports statistiques du MEBAPLN et du ST-ESU, ainsi que des informations issues des entretiens.

3.1. Les défis de l'éducation en situation de crise et de reconstruction

De l'analyse des données, ces défis peuvent être catégorisés en deux types, à savoir les défis structurels et les défis conjoncturels de l'éducation dans un contexte de crise et de reconstruction. Pour les besoins de cette étude, nous sommes intéressé aux défis majeurs auxquels le Burkina Faso est confronté dans le contexte de l'éducation en situation de crise et de reconstruction dans les zones sous emprises terroristes.

3.1.1. Les défis structurels de la mise en œuvre de l'éducation en situation de crise et de reconstruction

Selon les Normes de l'INEE (2010), l'éducation en situation d'urgence garantit la dignité des personnes touchées par une catastrophe ou un conflit en leur offrant des espaces d'apprentissage et d'éducation sûrs, de qualité et pertinent. À cet effet, des principes directeurs majeurs ont été établis. Ils constituent des règles et des indications pour orienter les décideurs et les acteurs de la mise en œuvre de l'éducation en situation de crise et de reconstruction. Dans cette étude, les données des sujets et des rapports en révèlent plusieurs que nous avons regroupés en cinq axes stratégiques. Le respect de chacun de ces principes demeure aujourd'hui un défi majeur pour les pays en conflit, notamment le Burkina Faso.

3.1.1.1. Le défi de l'accès à l'éducation dans un environnement sécurisé

Les instruments juridiques internationaux et nationaux reconnaissent l'éducation comme un droit fondamental dans un

contexte de crise. Cette volonté affirmée à Jomtien en 1990 et réaffirmé lors du forum international sur l'éducation tenu à Dakar en 2000, vient nous rappeler la vision de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 qui stipule dans son article 26 que « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite* ». Cette éducation est fournie à tous les enfants y compris les réfugiés, les déplacés internes sans aucune forme de discrimination fondée sur le sexe, la race, la langue, la religion, les opinions, l'origine nationale ou sociale. En clair, ce premier axe stratégique de l'ESU a pour objectif principal d'assurer la continuité éducative de tous les enfants, afin de garantir leur plein épanouissement en favorisant la compréhension, la tolérance, l'amitié et la culture de la paix entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux et ce, à travers des enseignements-apprentissages de qualité. Mais, la persistance des attaques engendre la fermeture de plusieurs écoles dans les régions à forts défis sécuritaires comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Proportion des structures éducatives fermées dans les régions à forts défis sécuritaires

Région	Précolaire		Primaire		Post-primaire et secondaire		Total général	
	CEEP	%	ÉCOL E	%	ÉTBL S	%	NBR E	%
Boucle Mouhoun	7	10,29	713	43,56	161	31,08	881	39,63
Cascades	0	0,00	57	7,83	15	6,98	72	7,44
Centre-Est	3	2,97	134	10,09	22	5,28	159	3,67
Centre-Nord	29	19,73	480	31,60	50	13,77	559	30,28
Est	9	19,57	1 182	69,32	385	45,34	1 637	54,62
Hauts-Bassins	0	0,00	2	0,11	0	0,00	2	0,10
Nord	0	0,00	449	23,78	35	9,83	484	44,53
Sahel	10	23,81	1 187	83	335	56,82	1 472	58,47
Sud-Ouest	0	0,00	51	5,52	2	0,97	53	2,01
Total général	58	2,84	4 225	22,49	975	10,65	5 319	20,15

Source : Données statistiques du rapport mensuel du 31 mars 2024 du ST-ESU

À l'analyse du tableau, il convient de retenir qu'à la date du 31 mars 2024, 5 319 établissements ont été fermés à cause de la crise sécuritaire, représentant 20,15% des établissements d'enseignement du pays. Ces fermetures affectent profondément l'enseignement primaire avec une proportion de 22,49% d'écoles fermées. Elles privent 818 149 élèves dont 394 293 filles de leur droit à l'éducation et affectent 24 281 enseignants dont 7 413 femmes. À l'instar de l'éducation formelle,

l'éducation non formelle n'est pas épargnée car, selon le rapport mensuel du ST-ESU du 31 mars 2024, 2 289 apprenants des Centres d'Éducation de Base Non formelle (CEBNF) ont été affectés. Mais pour atténuer ces impacts sur le système éducatif, des actions de réinsertion sont engagées par le gouvernement à travers l'adoption en 2019 de la Stratégie nationale de l'Éducation en Situation d'Urgence (SN-ESU), dont la vision est d'assurer à l'horizon 2024 un accès et une éducation de qualité à tous les enfants affectés par la crise sécuritaire dans un environnement protecteur et sécurisé avec l'accompagnement d'une population résiliente. Pour opérationnaliser cette politique, des efforts énormes sont déployés par le gouvernement et ses partenaires comme la délocalisation et la réouverture des structures éducatives fermées, le recrutement des enseignements communautaires, l'octroi des bourses et des vivres aux Enfants déplacés internes (EDI), l'inscription des EDI sans condition, les campagnes de sensibilisation appuyées par les leaders communautaires, afin d'assurer une réinsertion scolaire effective dans les zones à forts défis sécuritaires. Cependant, le rapport de l'évaluation de la mise en œuvre de la SN-ESU réalisée en 2022 a révélé que le taux d'inscription et de réinscription des EDI au plan national était de 15,16%. Ce faible taux selon ledit rapport indique que huit (08) EDI sur dix (10) ne sont pas scolarisés. Au regard de ces chiffres, nous retenons que malgré les efforts consentis, des défis majeurs demeurent, lesquels sont évoqués par Sinclair (2003), mettant en lumière une école érodée par l'insécurité. Cette réalité a été corroborée par tous les 28 interviews. Ils expliquent à l'instar de ce déplacé interne que « *Beaucoup de nos enfants ne partent pas à l'école à cause de manque de moyens* ». Outre cette réalité décrite, la scolarisation dans les régions touchées par le terrorisme présente une autre « photographie » résumée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : taux de scolarisation de l'enseignement primaire en 2025 dans les zones à forts défis sécuritaires

RÉGION	TAUX BRUT DE SCOLARISATION		
	FILLES	GARÇONS	TOTAL
Boucle du Mouhoun	62,6	62,8	62,7
Cascades	79,7	75,3	77,5
Centre-Est	79,7	77,9	78,8
Centre-Nord	58,5	57,6	58,0
Est	30,1	29,2	29,6
Nord	96,5	95,3	95,3
Sahel	28,9	26,3	27,6
Taux des régions à forts défis sécuritaires	62,28	60,62	61,35
Taux national	78,8	78,5	78,7

Source : DGESS MEBAPLN 2024-2025

À partir du tableau nous retenons que le Taux brut de Scolarisation dans les Zones à Forts Défis sécuritaires (TBS/ZFDS) est de 61,35% contre 78,7% au plan national. Donc, le TBS/ZFDS présente un écart négatif de 17,35%. Bien que le TBS/ZFDS soit au-dessus de 50%, il demeure encore faible et inquiétant. Cette situation devient encore plus préoccupante lorsqu'on cartographie les TBS de chaque région à forts défis sécuritaires. C'est le cas par exemple de celles du Sahel et de l'Est qui enregistrent les plus faibles TBS avec respectivement 27,6% et 29,6%. Ces données viennent rappeler les acteurs du système éducatif et les pouvoirs publics burkinabè que des efforts restent encore à faire en plus de ceux déjà consentis. Ce défi de l'accès et à la continuité éducative dans les zones à forts défis sécuritaires est l'une des préoccupations que Sinclair (2003) fait remarquer à l'instar de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (DUDH) que toute personne a droit à l'éducation. Cette éducation est fournie à tous les enfants indépendamment de leur statut de réfugiés ou de déplacés internes et ce, sans aucune forme de discrimination. Donc, le gouvernement soutenu par ses partenaires doit s'atteler

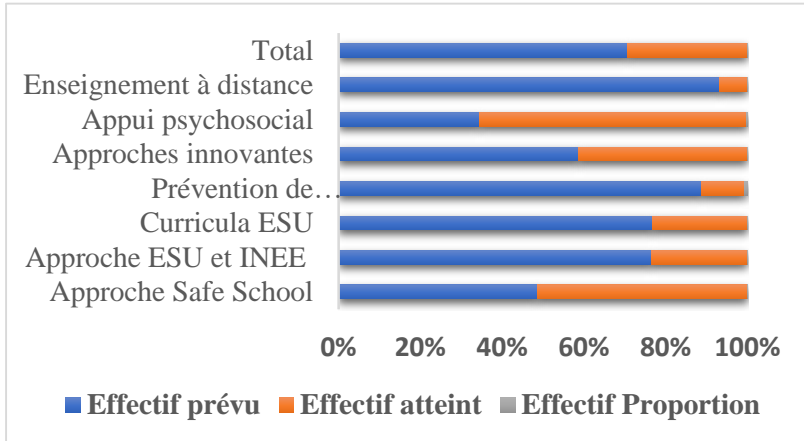
activement à relever ce défi avec l'accompagnement d'une communauté résiliente.

3.1.1.2. Le défi des enseignements et apprentissages de qualité dans un cadre protecteur

Les enfants victimes des crises souffrent des problèmes psychosociaux. Pour les aider à sortir de cette détresse, les activités structurées comme les activités éducatives, récréatives et communautaires sont salutaires. Faisant donc de l'éducation un facteur ayant un effet bénéfique sur l'état psychologique des enfants. La réussite de cette tâche exige un certain nombre de conditions, d'où la nécessité d'avoir des enseignants bien formés et équipés avec des intrants pédagogiques suffisants et des fournitures et matériels pour les élèves. Ces activités d'enseignement et d'apprentissage doivent se dérouler dans un cadre protecteur et sécurité tout en prenant en compte les personnes vulnérables comme les enfants en situation de handicap, de pauvreté et les jeunes filles. Cette éducation devient alors un moyen de protection des enfants par la diffusion des messages vitaux sur certains risques particuliers pour la paix, la santé, sur l'hygiène, la protection de l'environnement, etc.

De ces caractéristiques sus-évoquées nous en déduisons en résumé que ce deuxième principe directeur de l'ESU vise quant à lui à garantir un enseignement-apprentissage de qualité à toutes les filles et tous les garçons affectés par l'insécurité et les autres phénomènes par le renforcement des capacités des personnels de l'éducation et des autres acteurs impliqués. Ensuite, par la mise en œuvre d'approches pédagogiques adaptées aux situations d'urgence et enfin, par le renforcement de la prise en charge alimentaire en vue d'offrir des meilleures conditions d'étude aux élèves et aux enseignants.

Graphique 1 : proportion des enseignants formés sur les thématiques de l'ES



Source : Données de l'évaluation de la SN-ESU (2022)

De l'analyse des données du tableau, nous constatons que 5 024 enseignants ont bénéficié de formation sur une cible prévisionnelle de 12 200 enseignants, soit un taux de couverture de 41,18%. Ce taux demeure faible et le devient encore plus lorsqu'on s'intéresse aux proportions d'enseignants non formés à l'échelle générale car, sur 24 281 enseignants ayant besoin de formation dans les zones à forts défis sécuritaires seulement 5 024 sont outillés, représentant un taux de 20,69%. À l'évidence « *La formation des enseignants, faisant partie des éléments clés de l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la bonne gestion de la crise sécuritaire, occupe une place de choix dans la mise en œuvre de la SN-ESU* » (Rapport SN-ESU, 2022). Mais, ces chiffres présentés montrent clairement que la problématique de la formation demeure et cela induit des répercussions négatives sur la qualité des enseignements dans un contexte d'éducation en situation d'urgence et de reconstruction. Ce constat a été fait par un enquêté du ST-ESU notifiant que « *Nous nous sommes fixés pour objectif de former tous les*

enfants servant dans les zones à forts défis sécuritaires dans des thématiques en lien avec l'ESU mais face aux contingences budgétaires cela n'a pas été réalisé ». Sinclair (2003) a fait sienne cette préoccupation, qu'elle a soulevé en termes de nécessité de disposer d'enseignants de qualité qui, conclut-elle reste un défi important dans la plupart des pays en guerre. Pour relever ces défis la mutualisation des ressources s'impose comme un véritable catalyseur

3.1.1.3. Le défi de la mise en commun des ressources

Face à l'énormité des charges, l'État se trouve souvent dans l'incapacité d'apporter des réponses immédiates et efficaces aux urgences humanitaires et éducatives générées par les crises. La participation communautaire dans un contexte d'éducation en situation de crise et de reconstruction devient alors apodictique pour une meilleure prise en charge de l'éducation des enfants. Cette participation locale peut se matérialiser par la création des comités pédagogiques pour la réalisation des activités récréatives et communautaires au profit des enfants, par la mise à la disposition des écoles des compétences pour assurer la direction des établissements, les activités pédagogiques en classe et la supervision des ONG œuvrant dans le cadre de l'aide humanitaire et éducative. Mais, l'un des principes importants garantissant la réussite de cette participation communautaire est la valorisation des ressources humaines par la formation et la prise en charge financière. *« Par conséquent, tout programme éducatif destiné à des populations victimes d'une crise doit donner une large place à une formation de qualité, aussi bien des enseignants que des directeurs d'établissements »* (Sinclair, 2003, p. 65). De façon précise, la mise en commun des ressources consiste en la mutualisation des moyens d'ordre humain, financier et matériel des différents intervenants en situation d'urgence, à savoir les ministères impliqués, les Partenaires techniques et financiers, les Organisations Non

gouvernementales, les Associations, les communautés, etc. Cette mutualisation des ressources contribuant à favoriser le travail en équipe vise à enrichir les expériences d'intervention en situation d'urgence et à renforcer la cohérence et la lisibilité des actions et à garantir par ricochet, l'efficacité de la mise en œuvre de l'ESU. Ce qui met un point d'honneur sur le pilotage et la coordination des programmes éducatifs dans un contexte de crise.

3.1.1.4. Le défi du pilotage et coordination des programmes d'éducation

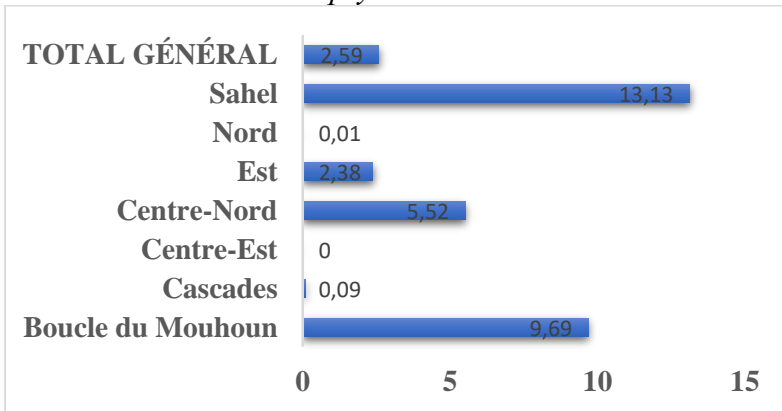
Dans des contextes d'urgences humanitaires, une pluralité d'associations et d'organisations nationales et internationales interviennent sur le terrain pour soulager les populations victimes. Pour éviter le chevauchement des programmes et des conflits d'intérêt, il s'avère alors nécessaire de promouvoir la coopération entre les différentes agences sous les auspices des pouvoirs publics du pays bénéficiaire, du HCR ou de l'UNICEF. Pour assurer la qualité de la mise en œuvre des programmes éducatifs, les planificateurs, gestionnaires et administrateurs de l'éducation doivent être qualifiés, lesquelles qualifications sont rendues possibles par les formations et les recyclages continus pour une mise en œuvre réussie des différentes actions. Ces actions étant dynamiques doivent prendre en compte la phase de prévention, de préparation, de reconstruction et de gestion des réfugiés ou des déplacés internes. C'est l'une de ces spécificités qui constitue la pierre angulaire de l'ESU.

3.1.1.5. Le défi de la prise en charge psychosociale des enfants victimes des violences

Les enfants ayant subi des actes de violence luttent en silence contre l'anxiété, le stress ou la dépression (Khaddour, 2019). C'est pourquoi « *Tous les enfants victimes d'une situation de crise devraient avoir accès à l'éducation et à des activités*

récréatives et connexes, susceptibles de les aider à répondre à leurs besoins psychosociaux à court et moyen terme » (Sinclair, 2003, p. 75). C'est l'un de ces défis qui fonde la spécificité de l'ESU. Car, ces enfants victimes de crises ont des besoins spécifiques, notamment des conditions d'enseignement et d'apprentissage adaptées pour répondre à leurs besoins psychosociaux à partir des programmes éducatifs spécifiques. Ces programmes éducatifs doivent aboutir à long terme au développement des réfugiés et des déplacés internes. C'est pour cette raison qu'ils doivent établir un lien étroit entre la formation professionnelle et les débouchés sur le marché de l'emploi. Réussir donc la mise en œuvre de ces différents programmes est vu par Meri (2021) comme la victoire de l'homme sur l'adversité, parce que ce soutien va permettre aux populations victimes à rebondir, à survivre, à récupérer et même à prospérer face au malheur qui les a frappées.

Graphique 2 : proportion d'élèves bénéficiaires d'appui psychosocial



Source : Rapport de l'évaluation de la SN-ESU 2022

Selon les données du tableau, seulement 69 913 soit 2,59% d'élèves issus des zones à forts défis sécuritaires ont bénéficié

de l'appui psychosocial. Ces chiffres sont très bas dans l'ensemble des régions avec des régions comme le Centre-Est qui n'a bénéficié d'aucun appui psychosocial. Seules les régions du Centre-Nord, de la Boucle du Mouhoun et du Sahel enregistrent des appuis supérieurs au taux général, avec respectivement 5,52%, 9,69% et 13,13%. Mais, la situation reste préoccupante au regard de l'insuffisance de la prise en charge psychosociale des enfants affectés par la crise sécuritaire. Cet appui psychosocial selon Sinclair constitue un élément important dans la reconstruction des individus qui en ont été victimes, notamment les enfants. Lorsque cette prise en charge psychosociale est défaillante, cela peut constituer un obstacle sérieux à la continuité éducative dans les zones touchées par les crises (Dembélé, 2021). C'est pourquoi Sinclair (2003) enjoint les politiques à mettre un point d'honneur sur la prise en charge psychosociale et émotionnelle des élèves par l'organisation des activités culturelle, artistique et récréative. Cet appel à l'étape actuelle reste un défi pour le Burkina Faso, car selon cet enseignant, « *Les élèves portent toujours les traumatismes en eux au point que les bruits de motos leur font peur* ». Or, cette approche psychosociale poursuit-elle, est l'un des programmes importants de la mise en œuvre de l'éducation en situation de crise et de reconstruction car, elle permet aux enfants de surmonter les traumatismes liés aux violences des groupes armés terroristes (UNICEF, 2024). C'est donc une victoire de l'homme contre le malheur et l'adversité (Meri, 2021). Mais, cette victoire s'appuie sur la qualité de la prise en charge psychosociale qui, reste une préoccupation majeure de nos jours dans la plupart des pays en conflit, dont le Burkina Faso. Outre ces défis structurels évoqués, le Burkina Faso fait face à d'autres défis d'ordre économique, administratif, institutionnel, social et linguistique que nous exposerons dans les lignes qui suivent. Ces défis sont mis sous le sceau des défis conjoncturels.

3.1.2. Les défis conjoncturels de l'éducation en situation de crise et de reconstruction

Ces défis sont liés aux difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction. Dans une analyse des discours des enquêtés et des différents rapports, nous y avons identifié plusieurs pouvant être classés en cinq ordres.

3.1.2.1. Les défis économiques

Il faut d'abord reconnaître que les crises qui sévissent dans plusieurs régions du monde ont fortement contribué à la détérioration des conditions de vie des populations affectées. Aujourd'hui, les activités commerciales et agro-sylvo-pastorales qui, autrefois constituaient des sources de ressources pour ces populations sont compromises, fragilisant du même coup leur situation économique. Cette précarité limite la participation financière de la communauté dans la scolarisation de leurs enfants (Alalami, 2019). Les enfants sont même invités souvent à sacrifier l'école pour travailler afin de participer aux charges familiales, révèle Sinclair (2003). Il est clairement donc établi que « *Les difficultés financières constituent le principal obstacle à la scolarisation des enfants déplacés. Soit les parents ne peuvent assumer les coûts directs et indirects de leur scolarisation. Certaines filles sont obligées de se marier tôt parce que leurs parents ne peuvent plus subvenir à leurs besoins.* » (Boly, 2023, p. 37). Ces problèmes économiques ont été confirmés à 100% par les enquêtés car soutiennent-ils : « *La précarité des populations déplacées internes impose une priorisation des besoins. Dans leur situation c'est l'alimentation et le logement qui sont les préoccupations majeures. L'école est reléguée au second plan* ».

3.1.2.2. Les défis institutionnels

Ensuite dans certaines localités, les crises ont provoqué la fuite des acteurs de l'éducation avec une administration éducative non fonctionnelle et des infrastructures scolaires inexistantes (Shriberg, 2007). Ce vide institutionnel caractérisé par le manque des personnels enseignants et administratifs peut constituer une barrière à la reprise des activités pédagogiques dans les écoles d'éducation formelle. À ces problèmes institutionnels s'ajoutent le manque de matériels et la faible capacité d'accueil des établissements scolaires qui limite l'accès et la continuité de l'éducation des enfants. Les crises en effet créent des communautés de déplacés internes ou de réfugiés importantes, composées majoritairement d'enfants en âge scolaire, ce qui a engendré des effectifs pléthoriques dans les zones d'accueil. En dépit de la volonté affichée des acteurs de scolariser tous les enfants en âge scolaire, ils ont été obligés de refuser l'inscription de certains enfants par manque d'infrastructures scolaires, constate aussi PARITE (2021). *« Malgré notre bonne volonté, nous ne pouvons pas inscrire tous les élèves déplacés à cause des faibles capacités d'accueil »*, explique avec un air dépité un enseignant assurant la fonction de Directeur.

3.1.2.3. Les défis administratifs

Outre ces écueils institutionnels, il y a des obstacles administratifs qui incluent souvent des exigences relatives aux documents légaux couplés à l'application des conditions d'âge pour l'inscription des enfants déplacés dans certaines régions. Ces exigences ne prennent pas en compte certains aléas imposés par les crises. En effet, certaines populations dans leur fuite ont tout abandonné, voire tout perdu, y compris leurs certificats de citoyenneté ou documents d'état civil. Selon cet enseignant, *« Beaucoup d'enfants arrivent à l'école sans document. Ce qui nous rend par moment la tâche surtout pour ceux qui sont dans*

les classes d'examen ». L'absence de ces pièces légales définissant l'identité de l'individu peut constituer un goulot d'étranglement à la continuité éducative des enfants de ces populations, surtout que ces documents d'état civil demeurent indispensables pour la constitution des dossiers des candidats aux différents examens scolaires.

3.1.2.4. Les défis sociaux

Ces personnes déplacées sont particulièrement vulnérables en plus de ces obstacles administratifs à d'autres difficultés liées par exemple aux obstacles sociaux, caractérisés par des pratiques discriminatoires de la part des personnels de l'éducation ou des communautés d'accueil. Elles se manifestent par une stigmatisation des populations déplacées, dominée souvent par une violence verbale, émotionnelle, ou physique contre les enfants (DG ECHO, 2019). « *Souvent nous sommes vu comme des cas sociaux et dans les pires des cas assimilés aux groupes armés terroristes ou leurs complices* », confie un déplacé interne. En se centrant sur les victimes que sont les enfants, l'on se rend à l'évidence que l'environnement scolaire caractérisé par des violences, a des « *dégâts énormes : perte d'estime de soi, peur permanente, sentiment d'insécurité, perte d'envie de fréquenter à nouveau l'école* » (Lompo, 2019, p. 27).

3.1.2.5. Les défis linguistiques

Enfin, lorsqu'une crise survient, la langue d'enseignement considérée comme l'un des facteurs de succès de l'apprenant et sa capacité à s'intégrer harmonieusement dans son nouvel environnement social pourrait se présenter comme un frein pour ces derniers dans la poursuite de leurs études. La langue étant intrinsèquement politique et profondément liée à l'identité et à la culture des peuples, constitue donc une barrière à l'inscription et à l'apprentissage des personnes déplacées surtout les réfugiés. Ce problème dans le cas du Burkina Faso ne se pose pas au

niveau de l'éducation formelle mais au niveau de l'éducation non formelle, notamment dans les Centres d'Éducation de Base Non formelle (CEBNF) des zones de repli qui, accueillent souvent des enfants déplacés internes d'autres cultures linguistiques. En dépit de ces problèmes égrenés, l'ESU se présente aujourd'hui comme un domaine incontournable qui mérite qu'on y accorde une attention particulière à tous les niveaux, qu'ils soient micro ou macro.

3.2. Les perspectives d'évolution de l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction

Deux axes majeurs à actionner pour une mise en œuvre réussie de l'Éducation en Situation de crise et de reconstruction. Il s'agit de l'envisager comme un champ de recherche dans les institutions de formation professionnelle et universitaire et la démocratisation de son enseignement dans les établissements scolaires.

3.2.1. La démocratisation de la formation de l'enfant dans un contexte de crise

Selon Sabatini (2016), l'éducation formelle occupe une place névralgique dans la formation des enfants. Outre cette forme d'éducation, l'éducation non formelle ou informelle peut aussi y contribuer qualitativement. Généralement, elle se construit dans la famille, dans les espaces de loisirs, dans les lieux culturels, ainsi que dans le cadre des activités périscolaires, afin d'assurer la formation globale de chaque enfant. En clair, c'est une éducation qui se poursuit en dehors du temps scolaire et au-delà de l'école. Avec l'implication des acteurs aux compétences diverses et transversales et ce, dans une perspective de coopération sans hiérarchisation des temps ni des savoirs. Cette vision de Sabatini consiste selon la philosophie de Joseph Ki-Zerbo (1990) à ouvrir l'école à la société. Pour elle, il faut « désanctuariser » l'école en montrant par cette ouverture que

l'école doit être l'affaire de la communauté et la communauté l'affaire de l'école, nous rappelle Joseph Ki-Zerbo. L'ensemble de ces activités périscolaires portées par plusieurs acteurs « *complètent l'enseignement scolaire, ce qui contribue à former des citoyennes et des citoyens libres et autonomes* » (Sabatini, 2016, p. 103). Penser donc l'enfant dans sa globalité oblige à envisager un modèle démocratique de l'enseignement qui nécessite la mobilisation de plusieurs ressources impliquant la collaboration entre les acteurs de l'éducation et ses partenaires.

3.2.2. L'éducation en situation de crise : un champ d'étude prometteur

La réussite éducative est fortement tributaire du « pouvoir des enseignants » c'est-à-dire, la qualité des professionnels (Hattie, 2009). Pour Sabatini, cette « *formation est fondamentale pour l'ensemble des professionnels de l'Éducation nationale. Elle représente le levier indispensable pour favoriser l'émergence d'une culture partagée entre plusieurs éducateurs de cultures professionnelles différentes* » (p. 105). Ce principe implique un accent sur la formation académique, initiale et continue des acteurs de l'éducation dans des domaines généraux et spécifiques, répondant aux besoins de l'enfant et aux exigences de la société. Ce qui interpelle les institutions de la recherche et par voie de conséquence fait de l'ESU un outil d'avenir.

À l'instar de Sinclair (2003), plusieurs auteurs ont révélé que l'éducation est un facteur de prévention des conflits. Sont de ceux-là Tawil (1997) ; Bush et Saltarelli (2000) cité par Sinclair (2003). Ils aboutissent tous dans leurs études à une même conclusion, selon laquelle l'éducation peut aujourd'hui être soit un facteur de division soit un facteur de cohésion sociale et de construction de la paix. Tout dépend donc de l'orientation qu'on donne à l'éducation dans un contexte de crise. L'intérêt de l'ESU étant démontré, Sinclair la présente comme un outil d'avenir parce que pouvant être intégré comme unité ou matière de

formation dans les programmes scolaire, universitaire et dans les programmes de formation des praticiens. Aussi, la recherche en matière d'éducation d'urgence est insuffisante. Cela se justifie par le fait que le premier souci des pouvoirs publics et des acteurs de l'éducation étant de gérer la crise, la recherche scientifique n'était pas alors à l'ordre du jour. Mais, l'ESU devient un champ de recherche de plus en plus investi par les chercheurs en Sciences sociales.

IV. Discussion des résultats

Cette recherche menée dans un contexte d'éducation en situation de crise où les attaques des groupes armés terroristes ont érodé le système éducatif dans la région de Yaadga, une région à forts défis sécuritaires. Face à cette crise de l'éducation, des actions fortes sont entreprises et mises en œuvre à travers le ST-ESU, afin d'assurer la continuité éducative des enfants affectés par la crise sécuritaire. Malgré ces efforts fournis, des défis énormes persistent, nécessitant des solutions appropriées et durables pour garantir la réussite de l'éducation en situation de crise dans la région de Yaadga et partant dans toutes les régions confrontées au phénomène du terrorisme au Burkina Faso. C'est sur la base de ces défis et perspectives de l'éducation dans un contexte de crise que s'interprètent les résultats de cette étude.

D'abord, partant de l'ouvrage de Sinclair (2003), les populations confrontées à l'insécurité sont exposées aux problèmes d'ordre structurel et conjoncturel. La persistance de ces défis constitue des contraintes majeures à la scolarisation des élèves déplacés internes dans la région de Yaadga.

Ensuite, l'analyse des entretiens réalisés corroborent cette thèse. Les résultats issus de ces entretiens ont mis clairement en lumière les défis liés à l'accès à l'éducation dans un environnement protecteur et sécurisé au regard du taux national

de réintégration estimé à 15,16% selon le rapport de l'évaluation à mi-parcours de l'ESU (2022). Cette faible proportion des élèves réintégrés bénéficient d'un enseignement de faible qualité compte tenu de la faible qualification des enseignants et de la faible prise en charge psychosociale des élèves victimes du traumatisme, témoignent les résultats des enseignants et des autorités du ST-ESU.

Aussi, les défis conjoncturels mentionnés par les enquêtés s'inscrivent dans la logique de Sinclair qui, définissent des problèmes d'ordre économique, institutionnel, administratif, social et linguistique comme étant des obstacles majeurs à la continuité éducative des élèves victimes des conflits (Boly, 2023 ; PARITE, 2021 ; Sinclair, 2003).

Les implications des résultats de cette étude étant vastes exigent une désanctuarisation de l'école, en permettant aux acteurs extérieurs possédant des compétences avérées dans le domaine de l'ESU et ses thématiques voisines d'y intervenir, afin de soutenir la formation des enfants. Mais, pour garantir la réussite de cette nouvelle forme d'éducation de façon efficace et pérenne, son institutionnalisation en tant que matière de formation dans les centres de recherche et de formation demeure une nécessité pour les acteurs et les autorités en charge de l'éducation nationale.

Conclusion

Nos données sur les défis et les perspectives de l'éducation en situation de crise et de reconstruction dans le contexte burkinabè ont révélé des réalités inquiétantes, mais également des pistes de résilience importantes. Les résultats montrent que le terrorisme ne se limite pas aux attaques criminelles perpétrées contre les forces de l'ordre, il érode le système éducatif tout en perturbant l'accès et la continuité éducative des enfants. Face à cette

situation alarmante, il est impératif dans le contexte burkinabè de repenser les stratégies d'intervention, non seulement pour contrer les menaces immédiates (Donko et al. 2024), mais aussi pour favoriser la reconstruction du système éducatif en mettant un point d'honneur sur l'éducation en situation de crise. D'où la nécessité d'adopter une approche holistique impliquant les dimensions éducative, économique, psychologique, sociale et sécuritaire, afin de garantir l'éducation des enfants victimes du terrorisme par la mise en œuvre de l'éducation en situation de crise. Mais, la réussite de cette nouvelle thérapie éducative qui renforce la résilience du système éducatif doit préconisée une approche intégrée et collaborative, en désanctuarisant l'école par l'implication des compétences extérieures et l'introduction de l'éducation en situation de crise comme unité de formation dans les programmes universitaires et professionnels, afin de favoriser les perspectives de son évolution dans le contexte burkinabè. Cette étude au regard des résultats obtenus permettra d'éclairer les pouvoirs publics burkinabè sur les différentes politiques à mettre en œuvre, afin d'assurer l'accès et la continuité de l'éducation dans les zones à forts défis sécuritaires.

Bibliographie

- ADGER William. Neil, 2000. *Social and Ecological Resilience : Are they Relate ? Progress in human Geography*
- BENAVOT Aaron, 2015. *Education pour tous, 2000-2015 : progrès et enjeux : rapport mondial sur l'EPT*, Paris : Editions de l'UNESCO
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris
- BOLY Dramane, 2023. *Rapport national de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central*, Burkina Faso

- CARTWRIGHT Donald, 1974. *L'analyse du matériel qualitatif*, PUF 2t, Paris
- COALITION ÉDUCATION, 2024. *Éducation en Situations de Crise et d'Urgence*, Illustrations programmatiques et ressources issues des « Champions de l'Éducation »
- CRESWELL John Ward, 2007. *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage
- CYRULNIK Boris, 1999. *Un merveilleux malheur*. Paris : éditions Odile Jacob
- CYRULNIK Boris, 2004. *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris : éditions Odile Jacob
- DEMBÉLÉ Moriké, 2021. *La scolarisation empêchée, face cachée des déplacements de populations : l'exemple du Mali*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 87
- DESLAURIERS Jean-Pierre, 1991. *Recherche qualitative : guide pratique*, éd. McGraw-Hill/Chenelière : Montréal
- DIRECTION GÉNÉRALE DES OPÉRATIONS EUROPÉENNES DE PROTECTION CIVILE ET D'AIDE HUMANITAIRE, 2019. *Education en situation d'urgence dans les opérations d'aide humanitaire financées par l'UE*, Union européenne
- DONKO Kamal ; DOEVENSPECK Martin et OUEDRAOGO Serge Noel, 2024. *Impact du terrorisme sur l'éducation : fermeture d'écoles au Burkina Faso, Niger et Nord Bénin*
- HATTIE John, 2009. *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London ; New York : Routledge
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES, 2010. *Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement*, New York : INEE
- KHADDOUR Fatima, 2019. *Développement de la petite enfance et soutien psychosocial en Syrie*, Migrations forcées N°60

- KI-ZERBO Joseph, 1990. *Eduquer ou Périr*, Edition l'Harmattan
- LOMPO Joseph Dougoudia, 2019. *Attitudes, violences scolaires et communication : pour que le thermomètre baisse*, Editions Didiga, 2019
- MANCIAUX Michel, 2001. *La résilience : résister et se construire*. Genève: éd. RMS.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2020. *Stratégie nationale d'Education en Situation d'Urgence (SN-ESU) 2019-2024*, Ouagadougou
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2022. *Evaluation à mi-parcours de la stratégie nationale de l'éducation en situation d'urgence*, Ouagadougou
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2024. *Rapport statistique mensuel de données de l'Education en Situation d'Urgence du 31 mars 2024*, Ouagadougou
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 2025. *Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2024-2025*, Ouagadougou
- MERI Mohammed, 2021. *La résilience socio-économique et l'adaptation entre Covid-19 et risques de guerre*. Récupéré de <https://www.proudpen.com/book/>
- NATIONS-UNIES, 1948. *La déclaration universelle des Droits de l'Homme*, New-York
- PROJET D'APPUI AUX RÉFORMES INSTITUTIONNELLES ET TECHNIQUES POUR

- L'ÉQUITÉ, 2021. *Impact de la crise sécuritaire actuelle sur les filles, le genre et l'éducation*, Burkina Faso
- QUIVY Raymond et CAMPENHOUDT Luc Van, 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, 2^e édition
- RAZAWY Susan, 2019. *L'éducation est essentielle à la vie : l'importance de l'éducation depuis la perspective d'apprenants déplacés*, Migrations forcées N°60
- ROBERT André Désiré et BOUILLAGUET Annick, 2002. *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n°3271 2^e éd
- SABATINI Anne, 2016. *La continuité éducative, une question de temps ?* In : Diversité, n°183, 2016. Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives ? (pp. 102-105). Récupéré de https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2016_num_183_1_4180
- SINCLAIR Margaret, 2003. *Planifier l'éducation en situation d'urgence et reconstruction*, Paris : UNESCO : Institut international de Planification de l'Éducation. Récupéré de https://inee.org/sites/default/files/resources/Planning_Education_in_and_After_Emergencies_FR.pdf
- SOMÉ Désiré-Boniface, 2022. *Le terrorisme au Burkina Faso : négocié ou pas ?* Édition, L'Harmattan, Tome 1
- ZEENDER Greta, 2018. *Les objectifs de développement durable et les PDI*, Migrations forcées N°59