RESILIENCE SCOLAIRE EN CONTEXTE D'INSECURITE : LE CAS DES ELEVES ET ENSEIGNANTS DU LYCEE PUBLIC DE NIONO, MALI

Alkassoum Zakaria TOURÉ
IPU (Mali)
alkassoumtoure6@gmail.com
Natié COULIBALY
UYOB (Mali)
natiecoulibaly@gmail.com
Bakary DEMBÉLÉ
UYOB (Mali)
bd491495@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse les mécanismes de résilience scolaire au lycée public de Niono (Mali), confronté à une insécurité terroriste persistante et à des défaillances institutionnelles. S'appuyant sur les théories de la résilience éducative et le modèle écologique des crises, elle adopte une approche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs auprès de 19 participants (9 enseignants et 10 élèves), suivis d'une analyse thématique. Les résultats mettent en évidence une résilience collective reposant sur l'engagement des enseignants, l'adaptation pédagogique et la solidarité, malgré un climat de peur permanent. Toutefois, cette dynamique demeure fragile en raison du manque de soutien institutionnel, de l'exposition de l'établissement et du coût psychosocial. Une intervention structurelle est indispensable pour garantir durablement le droit à l'éducation.
Mots clés : *Adaptation pédagogique ; Éducation en contexte d'insécurité ; Lycée de Niono ; Résilience scolaire ; Soutien institutionnel.*

Abstract

This study examines the mechanisms of school resilience at the public high school of Niono (Mali), operating in a context of persistent terrorist insecurity and institutional shortcomings. Drawing on educational resilience theory and the ecological model of crises, it adopts a qualitative approach based on semi-structured interviews with 19 participants (9 teachers and 10 students), followed by thematic analysis. The findings reveal strong collective resilience built on teachers' commitment, pedagogical adaptation, and solidarity

despite a constant climate of fear. However, this resilience remains fragile due to the lack of institutional support, the school's geographical exposure, and the high psychosocial burden on both teachers and students. The study concludes that urgent structural interventions are needed to ensure the sustainable protection of the right to education in crisis-affected areas.
Keywords : *School resilience ; Education in insecurity context ; Niono high school ; Pedagogical adaptation ; Institutional support.*

1. INTRODUCTION

Depuis 2012, le Mali fait face à une crise sécuritaire persistante, particulièrement dans les régions du centre et du nord, où les attaques terroristes et les conflits armés ont déstabilisé les institutions publiques, dont le système éducatif. Dans ce contexte, des écoles comme le lycée public de Niono continuent de fonctionner malgré des menaces constantes, incarnant une forme de résistance silencieuse par le maintien des cours. Cette résilience scolaire soulève des questions fondamentales : comment les enseignants et les élèves parviennent-ils à poursuivre leurs activités dans un environnement aussi hostile ? Quelles stratégies déploient-ils pour contourner l'insécurité et préserver le droit à l'éducation ? Ces interrogations s'inscrivent dans un champ de recherche émergent sur l'éducation en situations de crise (Shapiro et al., 2021 ; Masten et Narayan, 2020), mais peinent à trouver des réponses localisées dans le contexte sahélien, où la littérature scientifique reste fragmentée.

Si la résilience des systèmes éducatifs en zones de conflit a été étudiée ailleurs (Syrie, Afghanistan), le cas malien, plus particulièrement celui des écoles comme celle de Niono reste peu documenté. Pourtant, cette école illustre un paradoxe : elle survit malgré l'absence de soutien étatique significatif, grâce à des mécanismes informels et des acteurs locaux. Comment, alors, expliquer cette persistance ? Quels sont les facteurs endogènes (pédagogiques, sociaux, symboliques) qui permettent à la communauté éducative de Niono de résister à l'instabilité ? Et dans quelle mesure ce modèle de résilience locale est-il viable à long terme, face à une crise qui s'enlise ?

Cette étude propose d'analyser ce phénomène à travers deux axes :

→ Les stratégies d'adaptation des enseignants et élèves (improvisation pédagogique, solidarités communautaires).
→ Les limites structurelles de cette résilience (manque de ressources, risques psychosociaux, absence de politiques éducatives adaptées).

En croisant les théories de la résilience éducative (Masten, 2018) et les modèles écologiques des crises (Shapiro, 2021), nous interrogeons la capacité des systèmes scolaires à fonctionner en état de siège permanent, et les enseignements à en tirer pour d'autres zones en conflit.

1.1. Problématique

Depuis 2012, la crise sécuritaire malienne a profondément fragilisé les institutions publiques, et en particulier le système éducatif des régions du centre et du nord du pays. Un premier constat s'impose. D'abord au niveau régional, les rapports (2023) du Réseau Danse en Mouvement (REDAM) indiquent que près de 60% des écoles situées en zone rouge au Sahel continuent pourtant de fonctionner, faisant de la persistance scolaire un phénomène massif mais encore mal expliqué. Aussi, l'UNICEF (2021) confirme ce constat pour le Mali, notamment dans les régions de Gao et de Mopti, où des stratégies locales de résilience émergent en dépit de l'absence de dispositifs institutionnels formalisés.

Un deuxième constat concerne l'état de la recherche scientifique sur cette question. Si la résilience des systèmes éducatifs en zones de conflit a été documentée dans d'autres contextes comme en Syrie et en Afghanistan (Shapiro et al., 2021 ; Shapiro, 2022), ou encore au Kenya (Masten et Narayan, 2020), les travaux consacrés spécifiquement au Sahel et au Mali demeurent rares et récents. Les rares études maliennes disponibles, notamment celles de Diallo et Traoré (2022) sur Sévaré et de Niang et Coulibaly (2021) sur les pédagogies alternatives, montrent certes l'existence de mécanismes d'improvisation pédagogique et de mobilisation communautaire, mais

elles ne couvrent pas le cas des lycées directement exposés à une cible militaire, comme celui de Niono, situé à proximité immédiate d'une prison régulièrement attaquée.

Un troisième constat renforce la pertinence de cette étude. Il s'agit des travaux d'Akkari et Maleq (2023) qui soulignent que la résilience éducative au Sahel se construit précisément dans un contexte de défaillance étatique, où les acteurs locaux (enseignants, élèves, familles) pallient l'absence de politiques publiques adaptées. Or cette résilience n'est pas sans coût selon Betancourt et al. (2020) qui ont mis en garde contre les effets psychosociaux durables de l'exposition prolongée à la violence chez les jeunes, tandis que Kagaha et Muthanna (2021) montrent que des dispositifs compensatoires (activités créatives, expression du vécu traumatique) restent nécessaires pour atténuer ces effets. Enfin, Sommers (2022) rappelle que l'école, lorsqu'elle survit dans un contexte hostile, devient un « refuge symbolique » pour les élèves, ce qui soulève la question de la soutenabilité de ce rôle en l'absence de sécurisation réelle.

Au croisement de ces constats, plus précisément la persistance massive mais peu comprise des écoles sahéliennes (REDAM, 2023 ; UNICEF, 2021), la rareté des études maliennes localisées (Diallo et Traoré, 2022 ; Niang et Coulibaly, 2021), la défaillance institutionnelle chronique (Akkari et Maleq) et le coût psychosocial sous-documenté (Betancourt et al., 2020 ; Kagaha et Muthanna, 2021), le cas du lycée public de Niono apparaît comme un terrain particulièrement révélateur, du fait de sa proximité directe avec une cible terroriste récurrente. Cette étude s'attache donc à comprendre comment les enseignants et les élèves de cet établissement parviennent à maintenir une continuité éducative malgré cette exposition constante, quelles ressources (individuelles, relationnelles, symboliques) ils mobilisent pour y parvenir, et jusqu'à quel point cette résilience, essentiellement informelle, peut être durable sans un soutien institutionnel structuré (Shapiro et al., 2021).

2. BREVE REVUE DE LA LITTERATURE

Les recherches sur la résilience scolaire en zones terroristes révèlent

des dynamiques communes. Masten et Narayan (2020) et Shapiro et al. (2021), sur le thème « *Facteurs de résilience chez les enfants et les écoles en contexte de guerre* », montrent que les écoles survivent grâce à des stratégies locales (décentralisation des cours, routines stabilisatrices) et des liens sociaux forts (enseignants comme figures rassurantes). Résultats : Les routines scolaires et les relations stables enseignants-élèves réduisent l'impact psychosocial des traumatismes. Plus précisément, Shapiro et al. (2021) montrent que les écoles (en Syrie et Afghanistan) qui décentralisent leurs activités (cours dans des maisons) survivent mieux aux attaques.

Les études maliennes (Diallo et Traoré, 2022 ; Niang et Coulibaly, 2021) sur la « *résilience des enseignants à Sévaré (Mali)* », soulignent l'improvisation pédagogique (apprentissage par pairs) et la mobilisation communautaire (gardes, abris temporaires), compensant le désengagement étatique (Akkari et Maleq, 2023). Il s'agit de développer des stratégies endogènes (gardes communautaires, horaires flexibles) comme réponses à l'insécurité.
Au Sahel (UNICEF, 2021 ; REDAM, 2023), 60% des écoles en zone rouge persistent, devenant des refuges symboliques (Sommers, 2022), malgré des traumatismes atténués par des activités créatives, c'est-à-dire, des activités artistiques (dessin, théâtre) aidant à exprimer les traumatismes (Kagaha et Muthanna, 2021). Aussi, les formations aux premiers secours psychologiques, selon l'UNICEF, pourraient aider les enseignants améliorer leur résilience, puisqu'ils (les élèves) perçoivent l'école comme un "havre de paix" malgré les risques.
Les enseignants y jouent un rôle psychosocial clé (Betancourt et al., 2020), mais manquent de soutien structurel. Ces travaux convergent vers un modèle de résilience hybride, combinant adaptation locale, résistance symbolique et carence institutionnelle – cadre pertinent pour analyser le cas de Niono.

3. CADRE THEORIQUE

Nous avons mobilisé deux (2) théories récentes pour éclairer notre étude :

❖ Théorie de la résilience éducative (Masten, 2018)

Ann Masten, psychologue du développement, a étendu ses travaux sur la résilience aux contextes éducatifs en étudiant comment les enfants surmontent les traumatismes. Cette théorie postule que les écoles peuvent fonctionner comme des "systèmes adaptatifs" malgré les adversités, grâce à des facteurs comme : relations enseignants-élèves (soutien psychosocial), routines scolaires (stabilité symbolique) et implication communautaire (réseaux de solidarité).
Dans le cadre de notre étude, cela permettra d'analyser comment le lycée public de Niono maintient ces "fonctions protectrices" malgré la menace terroriste récurrente.

Exemples empiriques

- Étude au Kenya (Masten & Narayan, 2020) : Dans des écoles touchées par des attaques terroristes, la continuité des activités (même réduites) a maintenu un sentiment de normalité chez les élèves.
- Mali : À Gao, des enseignants ont utilisé des cours sous forme de contes pour évacuer le stress post-attaque (UNICEF, 2021).

❖ Modèle écologique de l'éducation en contexte de crise (Shapiro et al., 2021)

Des travaux sur les écoles en zones de conflit (Syrie, Afghanistan) nous ont permis de considérer cette théorie comme pertinente pour notre étude. Elle est inspirée de Bronfenbrenner (1979) mais adaptée aux crises prolongées.
Les concepts clés se trouvent à trois (3) niveaux d'analyse : Microsystème (salle de classe) : interactions enseignant-élèves, méthodes pédagogiques adaptées ; Mésosystème (école) : collaboration entre professeurs, parents et élèves pour la sécurité et

Macrosystème (politiques éducatives) : impact des décisions gouvernementales (ex. zones scolaires militarisées).

Appliquée à notre étude, le niveau Micro revoie à comment les enseignants du lycée public de Niono adaptent-ils leurs cours (ex. débats sur la paix pour gérer le trauma). Pour le niveau Méso, la question est : quel rôle joue la communauté (ex. parents qui patrouillent autour de l'école). Enfin, le niveau Macro cherche à savoir comment l'État malien soutient-il (ou non) les écoles en zone rouge. Toutes choses qui nous permettent d'interroger les capacités d'adaptations des élèves et des enseignants, notamment par rapport aux stratégies locales pour contourner l'insécurité (horaires adaptés, apprentissage par pairs, etc.). L'utilité perçue de ces théories est de comprendre l'articulation entre les efforts des acteurs.

Tableau 1 : Comparaison des deux théories

Aspect	Résilience éducative (Masten)	Modèle écologique (Shapiro)
Focus	Facteurs psychosociaux	Interactions systémiques
Unité d'analyse	Individus et communautés scolaires	École imbriquée dans son environnement
Application possible	Motivation des enseignants	Impact des politiques de sécurité locales

Source : Conception personnelle, août 2025

Ces théories offrent des outils complémentaires pour mieux cerner les contours de l'étude. Si Masten aide à comprendre la résistance quotidienne des acteurs, Shapiro révèle comment l'école s'adapte structurellement à la crise.

La pertinence de ce cadre théorique se fonde sur le fait que les auteurs mobilisés contextualisent l'analyse, en liant résilience individuelle

(Masten) et dynamiques systémiques (Shapiro), tout en intégrant des données locales (Diallo et Traoré, UNICEF). Aussi, il permet une ouverture puisqu'il apparait clairement que cette recherche pourrait éclairer les politiques éducatives d'urgence, en identifiant des leviers d'action locaux et durables au Mali et même au Sahel.
Nous avons structuré ce travail selon le plan classique IMRAD (Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion). C'est la structure standard des articles scientifiques, notamment pour les études en sciences expérimentales, en sciences sociales et en sciences appliquées.

4. PRESENTATION DU LYCEE PUBLIC DE NIONO

Située à 343km au Nord-Est de Bamako (capitale administrative du Mali), la ville de Niono est un chef-lieu de cercle, relevant de la région de Ségou (situé à 236km de la capitale)[1].

Créé en octobre 2010 et bâti sur une superficie de 5 hectares 37 ares, le lycée public se trouve à 7 kilomètres (au sud) du centre-ville de Niono dans la périphérie du quartier Koulamba-Wèrè.

De sa création à nos jours, l'établissement a connu 3 proviseurs :

- 2010-2014 : Mamadou Yoro Konaté ;
- 2014-2018 (28 décembre 2018) : Bakary Diallo ;
- 2018 (28 décembre 2018) -2025 (nos jours) : Ansèhè Arama.
-

Au compte de l'année scolaire 2025-2026, le lycée compte 500 élèves, 33 professeurs pour 12 salles de classe.

[1] Source : Institut national de la Statistique (INSTAT, 2015) ; www.wfp.org

Tableau 2 : Enseignants et administrateurs scolaires interviewés

N°	Sexe	Âge	Spécialité	Nombre d'années à Niono
1	Homme	55	Anglais	15
2	Homme	47	Histoire-Géographie	05
3	Homme	40	Lettres	10
4	Homme	46	Allemand	13
5	Femme	48	Histoire-Géographie	09
6	Homme	55	Histoire-géographie	14
7	Homme	38	Droit	09
8	Homme	35	Langue Nationale (Bamanankan)	09
9	Homme	40	SVT (Sciences de la Vie et de la Terre)	05

Source : Enquête de terrain, octobre 2025

Commentaire

Le tableau présente neuf enseignants exerçant à Niono, majoritairement des hommes (8 sur 9), ce qui traduit une faible représentation féminine dans l'échantillon. Leur âge varie de 35 à 55 ans, indiquant un corps enseignant relativement mature, avec une forte proportion de quadragénaires et quinquagénaires. Les spécialités sont diversifiées : langues (Anglais, Allemand, Bamanankan), Sciences humaines (Histoire-Géographie, Droit), Lettres et Sciences (SVT), ce qui montre une pluralité disciplinaire. Le nombre d'années passées à Niono oscille entre 5 et 15 ans, révélant une expérience locale significative pour la plupart des enseignants, dont plusieurs ont plus de dix ans d'ancienneté dans la zone. Cela suggère une stabilité professionnelle et une bonne connaissance du contexte éducatif local.

Tableau 3 : Élèves interviewés

N°	Sexe	Âge	Classe
1	Garçon	17	Terminale Sciences Économiques
2	Fille	17	Terminale Sciences Exactes
3	Garçon	18	Terminale Sciences Sociales
4	Fille	17	Terminale Sciences Économiques
5	Garçon	18	Terminale Sciences Économiques
6	Garçon	18	Terminale Sciences Économiques
7	Garçon	18	Terminale Sciences Exactes
8	Garçon	18	11ème Sciences Économiques et Sociales
9	Fille	17	11ème Sciences Économiques et Sociales
10	Fille	18	11ème Sciences Économiques et Sociales

Source : Enquête de terrain, octobre 2025

Commentaire

Le tableau présente un groupe de dix élèves, composé de six garçons et quatre filles, montrant une légère dominance masculine. Les âges varient de 17 à 18 ans, ce qui correspond à la tranche d'âge habituelle des classes de fin de second cycle. Les élèves appartiennent à différentes filières, principalement les Sciences Économiques, les Sciences Exactes, les Sciences Sociales et les Sciences Économiques et Sociales, ce qui montre une diversité d'orientations scolaires. On observe également une répartition entre les niveaux : la majorité est en Terminale, tandis que trois élèves sont en 11e année, indiquant un échantillon mêlant élèves en fin de cycle et élèves du cycle secondaire intermédiaire. Bref, le tableau décrit un groupe hétérogène mais équilibré en termes de profils scolaires.

5. APPROCHE METHODOLOGIQUE

Notre recherche s'inscrit dans le paradigme qualitatif, adoptant une approche compréhensive fondée sur des entretiens semi-directifs avec neuf (09) enseignants et administrateurs scolaires et dix (10) élèves. Cette population cible, constituée de dix-neuf personnes (N=19)

choisies selon un double mode aléatoire et volontaire, couvre toutes les facettes de la crise sécuritaire et les solutions adoptées, afin d'assurer une diversité de perspectives.
La méthodologie employée repose sur des entretiens semi-directifs structurés autour des axes principaux suivants, pour les enseignants et administrateurs scolaires : l'expérience personnelle, les stratégies pédagogiques développées, les relations avec les élèves et avec la communauté et le soutien institutionnel.
En ce qui concerne les élèves, les questions sont relatives aux axes suivants : le vécu scolaire, l'adaptation aux menaces, le soutien psychosocial ainsi que le regard vers l'avenir.
L'analyse des données suit une double approche : une analyse thématique qualitative et une triangulation des données basée sur l'examen croisé des verbatims.

Le protocole éthique rigoureux comprend : un consentement éclairé obtenu préalablement à la collecte, une anonymisation systématique par codage et un stockage sécurisé des données.
Cette méthodologie permet d'appréhender finement les difficultés réelles des élèves et les enseignants ainsi que les solutions apportées, tout en garantissant le respect des normes déontologiques de la recherche en sciences sociales.

5.1. Justification du choix méthodologique

L'approche qualitative compréhensive, fondée sur des entretiens semi-directifs, se justifie par la nature de l'objet étudié. Il s'agit de la résilience scolaire qui renvoie à des vécus et perceptions subjectives (peur, engagement, stratégies d'adaptation) que seule une démarche compréhensive permet de saisir en profondeur. En outre, ce choix semble cohérent avec le cadre théorique mobilisé, notamment la résilience éducative (Masten, 2018) et le modèle écologique des crises (Shapiro et al., 2021), qui s'intéressent tous deux à des dynamiques psychosociales difficilement mesurables statistiquement.
Par ailleurs, l'échantillon de 19 participants (9 enseignants/administrateurs, 10 élèves), sélectionné de façon aléatoire et volontaire, permet de croiser les regards de deux catégories d'acteurs directement concernées, sans viser une représentativité statistique non pertinente ici. L'analyse thématique et la triangulation

des verbatims renforcent la fiabilité des résultats, tandis que le protocole éthique (consentement éclairé, anonymisation, stockage sécurisé) répond aux exigences déontologiques imposées par un contexte sensible impliquant des participants vulnérables, dont des mineurs (lycéens).

6. RESULTATS

A l'issue des transcriptions, une synthèse analytique des verbatims des enseignants/administrateurs du lycée public de Niono a été réalisée.

- ✓ **Un quotidien dominé par la peur mais marqué par la résilience**

Les réponses montrent une installation durable de la peur, liée à la proximité du lycée avec la prison de Niono, cible récurrente d'attaques. Plusieurs enseignants décrivent un environnement profondément anxiogène où « *le quotidien est très difficile dans une zone où les attaques sont permanentes* » ou encore un quotidien fait « *d'incertitude, d'inquiétude* ». Certains témoignages soulignent une perte de normalité : « *Nous nous sommes adaptés… il y a eu une véritable restriction sur tous les plans* ».

Cependant, une forme de résilience professionnelle et personnelle apparaît également. Certains invoquent la foi comme soutien : « *Conscients du danger mais sereins, car nous sommes des croyants, nous avons la foi* ». D'autres insistent sur le sens du devoir : « *Il faut accomplir son devoir malgré la peur* ».

- ✓ **La peur lors des attaques, mais des sources de motivation fortes**

Les moments de peur sont majoritairement associés aux attaques contre la prison, décrites comme des épisodes traumatisants : « *on vient à l'école la peur dans le ventre* » ou l'école considérée comme un endroit difficile d'accès : « *il est très difficile de se rendre au lycée* ».

Pour autant, les enseignants font preuve d'un fort attachement à leur mission et au pays : « *On est motivé par la montée en puissance des FAMA* [Forces Armées Maliennes] », « *On pense au bonheur des enfants et l'amour*

pour le pays aidant ». Un autre enseignant évoque que « *Le service régalien de l'État… est un devoir pour tout patriote* ».
Ces éléments traduisent un engagement civique et professionnel solide malgré l'adversité.

✓ **Des adaptations pédagogiques pragmatiques mais limitées**
Les stratégies d'adaptation montrent que le lycée parvient globalement à maintenir son fonctionnement. Plusieurs enseignants affirment que « *les cours continuent normalement malgré les difficultés* ». Les ajustements se font surtout à travers : Réaménagements d'emplois du temps : « *l'administration scolaire a réaménagé les emplois du temps* » ; Interruption temporaire des cours en cas d'attaque : « *les cours sont momentanément interrompus… en attendant d'évaluer la situation* » ; Organisation de la journée continue : « *méthode de la journée continue… pas de cours dans l'après-midi* ».

Cette capacité d'adaptation reste essentiellement réactionnelle, plutôt que fondée sur un accompagnement institutionnel structuré.

✓ **Un impact psychologique réel sur les élèves**
Les verbatims montrent clairement la vulnérabilité émotionnelle des élèves. Plusieurs enseignants indiquent que les apprenants sont « *animés par un sentiment de peur* » ou que « *leur moral n'est pas du tout au top* ».
Des comportements de panique émergent : « *Les élèves s'affolent à tout bruit* » ; « *au moindre bruit, ils s'agitent en plein cours* ».
Quelques enseignants relativisent cet impact, évoquant une forme de s'y habituer, mais le sentiment général reste celui d'un malaise psychologique constant, parfois intensifié par des demandes de transfert des parents.

✓ **Une collaboration sécuritaire limitée, centrée sur l'armée**
La collaboration avec les parents ou la communauté reste faible : « *ils sont rares les parents d'élèves qui se rendent à l'école* ». En revanche, la proximité de la prison entraîne une collaboration de fait avec l'armée, perçue comme protectrice : « *la présence de l'armée… rassure* » ; « *le renforcement de la sécurité de la prison… a indirectement renforcé la sécurité au lycée* ».

Toutefois, certains soulignent que cette collaboration reste insuffisante ou informelle.

- ✓ **Une absence quasi totale de soutien institutionnel ou ONG**

La majorité déplore un manque total de soutien, qu'il soit matériel, psychologique ou en formation : « *Nous n'avons reçu aucun soutien de qui que ce soit* » ; « *Non ! Aucun soutien de la part du gouvernement ni d'une ONG* ». Seules quelques formations ponctuelles sont mentionnées : « *J'ai suivi deux formations avec l'État sur le terrorisme et l'extrémisme violent* ».

Ce déficit de soutien renforce le sentiment d'abandon institutionnel.

- ✓ **Des besoins clairement exprimés : sécurité, dialogue, moyens**

Les enseignants formulent des besoins structurants : Renforcement de la sécurité : « *Renforcer davantage la sécurité avec des moyens adéquats et des hommes* » ; Création ou augmentation des camps militaires : « *Construire un camp militaire à Niono* » ; Patriotisme et unité nationale : « *Il manque l'union sacrée des Maliens* » ; Dialogue et cohésion : « *Le dialogue peut résoudre beaucoup* ».

Certains mettent en avant le problème structurel de l'emplacement du lycée : « *Nous souhaitons que le lycée public soit délocalisé ou ramené dans le centre-ville* ».

- ✓ **Messages aux décideurs : sécurité, conditions de travail et reconnaissance**

Les messages aux autorités expriment un besoin de protection, de meilleures conditions de travail, et de considération institutionnelle. Par exemple : « *Nous mettre dans de bonnes conditions de travail* » ; « *Prendre des mesures d'accompagnement envers les apprenants et enseignants* » ; « *Être lucides, fermes et responsables face au terrorisme* ». Ces demandes traduisent un profond besoin de soutien politique et administratif.
L'analyse globale de ces réactions révèle une communauté éducative profondément affectée par l'insécurité, vivant dans la peur mais montrant une remarquable résilience. Malgré l'absence de soutien

institutionnel, les enseignants continuent à assurer leur mission avec patriotisme, foi et conscience professionnelle. Les élèves, quant à eux, restent particulièrement vulnérables, ce qui appelle des mesures urgentes de protection, de soutien psychologique et de sécurisation.
Les besoins exprimés convergent vers une même demande : sécurité, soutien institutionnel et revalorisation de l'action éducative en zone à risque.

Après la synthèse analytique des verbatims des enseignants, place à celle des élèves du même établissement mais avec des questions différentes.

- **Un climat scolaire marqué par la peur, l'incertitude et l'épuisement**

Les élèves décrivent un vécu scolaire profondément perturbé par l'insécurité. Leur sentiment dominant est la peur, à laquelle s'ajoutent l'inquiétude, la fatigue et la perte de concentration. Plusieurs témoignages évoquent une angoisse constante liée à l'emplacement du lycée : « *je ne sais pas si je vais venir trouver un problème, surtout notre école est trop proche de la prison* » ou encore « *notre village est menacé par des terroristes... l'école est collée à la prison* ».

La peur est donc quotidienne, affirmée par nombre d'élèves : « *il y a des jours où j'ai peur car l'insécurité règne à Niono* » ; « *je suis très inquiet... l'école est très loin des gens et à côté de la prison* ».

A ces inquiétudes, s'ajoute aussi une fatigue généralisée, parfois due au transport : « *je me sens fatigué parce qu'on est loin de l'école, le transport n'est pas facile* ».

Ces éléments traduisent une insécurité émotionnelle chronique, susceptible d'affecter durablement le bien-être, les apprentissages et par ricochet le rendement scolaire.

- **Ce qui les motive malgré tout : les enseignants, les cours et la présence des FAMA**

Malgré la peur, les élèves expriment des sources de motivation et d'attachement à l'école.
Ils valorisent fortement l'engagement des enseignants : « *les professeurs dispensent bien leurs cours… ils aident les élèves à apprendre* » ; « *les professeurs font l'effort d'être toujours présents et à l'heure* ».
Le plaisir d'apprendre reste important : « *ce qui me plait, ce sont les cours que je reçois* » ; « *c'est la matière (l'économie) qui me plait* ».
De manière notable, la présence militaire rassure certains élèves : « *ce qui me plaît… c'est quand je vois les FAMA en patrouille à côté de l'école* ».
Aussi, l'école est perçue comme un espace d'espoir, de socialisation et de projection vers l'avenir : « *j'ai des camarades ici* ».

- **Réactions face aux attaques : fuite, alerte et stress intense**

Lorsqu'une attaque survient à proximité de l'école, la réaction première est la fuite, guidée par l'instinct de survie : « *quand j'entends parler d'une attaque… je retourne à la maison* » ou encore « *je cherche à fuir pour aller à la maison* ».

D'autres élèves alertent immédiatement leurs proches ou les autorités : « *j'appelle mon père pour qu'il puisse informer les autorités* » ; « *j'informe les enseignants qui sont près de moi* ».
Il faut noter que les attaques créent une forte sidération : « *ça me met hors de moi, je suis en classe mais je pense toujours à l'acte* ».
Ces réponses montrent que les élèves vivent une insécurité immédiate, émotionnelle mais aussi logistique (comment fuir, comment rentrer chez soi).

- **Le rattrapage des cours : autonomie, entraide et recours au numérique**

Malgré les perturbations, les élèves développent des stratégies actives de rattrapage : Recherche personnelle : « *je fais des recherches sur la leçon* » ; Usage du numérique : « *je rattrape les cours manqués par l'internet* » ;

Entraide : « *j'emprunte le cahier d'un camarade* » ; Appui des enseignants : « *les professeurs nous aident beaucoup en expliquant les cours perdus* ».
Ce recours massif à l'autonomie et à la solidarité témoigne d'une forte résilience éducative, malgré l'absence de dispositifs institutionnels formalisés.

- **À qui se confient-ils ? Un réseau de soutien centré sur les familles, amis et enseignants**

Les élèves montrent un besoin important d'expression émotionnelle.
La majorité se confie : à la famille : « *c'est ma famille à qui je dis que j'ai peur* » ; à des enseignants : « *j'avoue mes peurs à mes professeurs* » ; aux amis : « *je parle à mes amis... et je comprends que la sécurité viendra* ».
Ce réseau de soutien informel joue un rôle essentiel en l'absence de structures psychologiques institutionnelles.

- **Les activités qui les apaisent : EPS, activités collectives et cadre sécurisant**

Plusieurs activités scolaires contribuent à réduire le stress : Education Physique et Sportive (EPS) et sport : « *l'EPS m'aide à me sentir mieux* » ; Salubrité, travaux collectifs : « *quand on travaille ensemble, cela me soulage beaucoup* » ; Présence sécuritaire du personnel : « *le fait que les surveillants... ne donnent pas l'autorisation à tout le monde de rentrer* ».
Ces activités montrent que les élèves ont besoin de sécurité émotionnelle, de cohésion sociale et de mouvement physique pour mieux gérer l'insécurité.

- **Pourquoi étudier malgré tout ? Une vision claire de l'avenir et de la résilience**

Les élèves expriment des représentations très matures de l'importance des études.
Pour eux, l'école est : un moyen d'émancipation : « *l'école peut nous ouvrir beaucoup de portes* » ; un rempart contre le terrorisme : « *l'étude est la seule lumière qui pourra nous sortir de ces trous (terrorisme)* » ; un moyen de préparer l'avenir : « *si on veut préparer notre avenir, on doit supporter tout* » ; un devoir envers la Nation : « *un jour, je serai mieux pour le pays* ».
Ces verbatims traduisent une forte motivation intrinsèque, malgré un contexte profondément hostile.

- **Le besoin primordial des élèves : une école plus sûre et idéalement relocalisée**

Les élèves expriment clairement leurs priorités pour améliorer la sécurité : changer l'emplacement du lycée : « *changer l'emplacement de l'école vers la ville* » ; « *le site de l'école doit être transféré* » ; ramener la sécurité : « *ramener la sécurité à l'école* » ; éradiquer l'insécurité : « *ce serait d'éradiquer l'insécurité* ».

La permanence de cette demande montre que la localisation du lycée est perçue comme le principal facteur de risque, et que les élèves appellent un changement structurel urgent.
Les verbatims issus des élèves révèlent une jeunesse profondément affectée par l'insécurité mais extraordinairement résiliente. Les élèves vivent quotidiennement la peur, la fatigue, l'incertitude, tout en continuant à croire dans l'école, les enseignants et l'avenir.
Le désir d'apprendre, l'attachement à l'école et les stratégies personnelles de dépassement témoignent d'une volonté forte de se projeter au-delà du contexte violent.
Le besoin prioritaire exprimé de manière quasi unanime est clair : sécuriser l'école ou la déplacer. Sans cela, les conditions d'apprentissage resteront fragiles et les risques psychologiques importants.

Synthèse des verbatims (enseignants et élèves)
L'analyse conjointe des témoignages des enseignants, des administrateurs et des élèves du lycée public de Niono met en lumière une réalité profondément marquée par l'insécurité, mais aussi par une résilience collective remarquable. Les deux groupes, bien que vivant la situation sous des angles différents, expriment des préoccupations convergentes qui montrent l'ampleur du défi éducatif dans un contexte de menaces terroristes persistantes.
D'un côté, les enseignants décrivent un quotidien dominé par la peur, la restriction des mouvements et l'incertitude. Ils témoignent néanmoins d'un sens aigu du devoir, affirmant que l'enseignement reste pour eux un engagement patriotique et professionnel majeur, malgré les attaques répétées. Leur capacité d'adaptation (réaménagement des emplois du temps, interruptions temporaires des cours, gestion du stress des élèves) révèle une volonté de

maintenir, autant que possible, la continuité pédagogique. Toutefois, l'absence quasi totale de soutien institutionnel ou ONG renforce un sentiment d'abandon, amplifiant leur vulnérabilité.
De l'autre côté, les élèves expriment des émotions similaires : peur quotidienne, anxiété liée à la proximité de la prison, difficultés de concentration et incertitude concernant la sécurité du trajet et du temps passé à l'école. Pourtant, ils montrent une détermination à poursuivre leurs études. L'école constitue pour eux un refuge symbolique, un espace d'espoir et un moyen d'émancipation. Ils s'appuient sur les enseignants, les camarades, la famille et certaines activités scolaires pour gérer leurs peurs. Comme les adultes, ils estiment que l'éducation est le chemin vers un avenir meilleur et une réponse durable à l'extrémisme.

Une convergence forte apparaît entre les deux groupes : la localisation du lycée, contigu à la prison et éloignée du centre-ville, est perçue comme la source majeure d'exposition au danger. Enseignants comme élèves demandent une action structurelle urgente, soit par le renforcement massif de la sécurité, soit par la délocalisation de l'établissement vers un espace plus sûr. Tous soulignent également la nécessité d'un soutien institutionnel plus présent, que ce soit en formation, en équipements, en soutien psychologique ou en investissements sécuritaires.

En définitive, les deux groupes de personnes montrent que, malgré la violence, la peur et le manque de soutien, la communauté éducative de Niono fait preuve d'une résilience exceptionnelle et d'un profond attachement à l'éducation. Leur vécu met en évidence un besoin urgent : repenser la sécurité et l'accompagnement des établissements situés en zones d'insécurité, afin de garantir le droit fondamental à l'éducation et de préserver la santé physique et psychologique des acteurs éducatifs.

La mobilisation de l'État, des collectivités, des forces de défense et des partenaires est essentielle pour que cette résilience, admirable mais fragile, puisse se transformer en une dynamique durable de sécurisation et de réussite scolaire.

7. DISCUSSION

Les résultats de cette étude sur la résilience scolaire au lycée public de Niono, dans un contexte d'insécurité prolongée, permettent d'éclairer et de nuancer les connaissances actuelles dans le champ de l'éducation en situations de crise, telles que développées par les auteurs mobilisés dans ce travail. Les témoignages recueillis auprès des enseignants et des élèves révèlent une réalité complexe où la résilience émerge moins de dispositifs formels que de l'engagement quotidien des acteurs et de stratégies locales d'adaptation, confirmant ainsi certaines observations de la littérature, tout en en soulignant les limites dans le contexte sahélien.

En premier lieu, les dynamiques observées à Niono corroborent les travaux de Masten (2018) et de Masten et Narayan (2020) sur la résilience éducative. Comme le postulent ces auteurs, l'école fonctionne ici comme un « système adaptatif », grâce à des facteurs protecteurs tels que la stabilité des routines scolaires, la qualité des relations enseignants-élèves et le sens du devoir professionnel. Les enseignants du lycée public de Niono, malgré la peur et l'absence de soutien, maintiennent une continuité pédagogique et incarnent une figure rassurante, ce qui rejoint les conclusions de Masten et Narayan (2020) sur le rôle stabilisateur de l'école en contexte de violence. De même, les stratégies de rattrapage mises en œuvre par les élèves (recherche autonome, entraide, usage du numérique) illustrent leur capacité d'adaptation individuelle et collective, un phénomène que Masten associe à la résilience développementale.

Toutefois, cette résilience s'accompagne de vulnérabilités profondes, ce qui rejoint les constats de Shapiro et al. (2021) dans leur modèle écologique de l'éducation en contexte de crise. Si le microsystème (la salle de classe) montre une capacité d'adaptation remarquable (avec des méthodes pédagogiques ajustées et un fort lien enseignant-élève), le mésosystème (l'interface école-communauté) et surtout le macrosystème (les politiques éducatives et sécuritaires) apparaissent défaillants. La collaboration avec les parents est limitée, et le soutien institutionnel est quasi inexistant, contrairement à ce

que Shapiro et al. (2021) observent dans certains contextes où la décentralisation et l'appui communautaire sont plus structurés. À Niono, l'adaptation reste donc essentiellement réactionnelle et informelle, sans cadre pérenne, ce qui interroge la durabilité de ce modèle de résilience.

Les études maliennes citées, notamment celles de Diallo et Traoré (2022) et de Niang et Coulibaly (2021), font écho aux stratégies d'improvisation pédagogique et de mobilisation communautaire observées à Niono. Comme à Sévaré, les enseignants de Niono compensent le désengagement de l'État par des ajustements pragmatiques (réaménagement des horaires, cours en journée continue) et par un engagement patriotique fort. Cependant, notre étude révèle aussi que cette résilience hybride, bien qu'admirable, s'accompagne d'un coût psychosocial élevé pour les enseignants et les élèves, un aspect parfois sous-estimé dans les travaux locaux. Les témoignages sur la peur constante, la fatigue et les troubles de concentration rappellent les risques psychosociaux mis en lumière par Betancourt et al. (2020) dans des contextes post-conflit.

Par ailleurs, le rôle de l'école comme « refuge symbolique », évoqué par Sommers (2022) et noté dans les rapports de l'UNICEF (2021) et du REDAM (2023), se vérifie pleinement à Niono. Les élèves perçoivent l'école comme un espace d'espoir et d'émancipation, et les enseignants y voient un rempart contre l'extrémisme. Cette dimension symbolique est essentielle pour comprendre pourquoi la communauté éducative persiste malgré les dangers. Néanmoins, la forte demande de relocalisation de l'école exprimée par les deux groupes montre les limites de ce refuge lorsque l'environnement physique est perçu comme trop menaçant. Cela rejoint les observations de Shapiro (2022) sur l'importance de la décentralisation spatiale dans les zones de conflit, mais soulève la question de la faisabilité de telles mesures en l'absence de volonté politique.

Enfin, les travaux d'Akkari et Maleq (2023) sur la résilience éducative au Sahel dans un contexte de défaillance étatique trouvent ici une illustration concrète. L'étude de Niono confirme que la persistance de l'école repose sur des acteurs locaux et des mécanismes informels, en l'absence de politiques éducatives adaptées. Cependant, elle met aussi

en garde contre une romantisation de cette résilience : sans soutien structurel, sans sécurisation effective et sans accompagnement psychologique, le modèle atteint ses limites et met en péril le bien-être et les apprentissages à long terme.
En conclusion, l'analyse des témoignages à la lumière des auteurs cités confirme que la résilience scolaire au lycée public de Niono s'inscrit dans des dynamiques documentées ailleurs (engagement des acteurs, adaptations locales, fonction symbolique de l'école), mais elle révèle aussi une fragilité systémique particulière liée à l'isolement, au manque de soutien institutionnel et à l'exposition géographique au danger. Cette étude plaide donc pour une approche plus intégrée, combinant (comme le suggère le cadre théorique) les facteurs de résilience individuelle et communautaire (Masten) avec une transformation des systèmes éducatifs et sécuritaires (Shapiro), afin de passer d'une résistance admirable à une véritable protection du droit à l'éducation dans les zones en crise.

8. CONCLUSION

Cette étude sur la résilience scolaire au lycée public de Niono, dans un contexte d'insécurité terroriste persistante, révèle un paradoxe profond : l'école persiste et remplit sa mission éducative malgré un environnement de violence chronique et un abandon institutionnel quasi total. Les témoignages des enseignants et des élèves mettent en lumière une résilience collective remarquable, portée par un engagement professionnel et patriotique, des solidarités locales et une croyance inébranlable dans le pouvoir émancipateur de l'éducation.
Les résultats confirment que l'école fonctionne comme un « système adaptatif » (Masten, 2018), où les routines scolaires, la relation enseignant-élève et le sens du devoir jouent un rôle protecteur face au traumatisme. Les stratégies d'adaptation déployées (réaménagement des horaires, pédagogies improvisées, entraide entre élèves) illustrent une capacité à maintenir une continuité pédagogique minimale, corroborant les observations faites au Mali (Diallo et Traoré, 2022 ; Niang et Coulibaly, 2021) et dans d'autres contextes de crise (Shapiro et al., 2021).

Toutefois, cette résilience s'accompagne de vulnérabilités aiguës.

L'analyse écologique du contexte (Shapiro et al., 2021) révèle l'absence criante de soutien aux niveaux méso et macro-systémiques : la collaboration avec les parents est faible, l'État et les organisations partenaires sont perçus comme absents, et l'école est physiquement exposée en raison de sa proximité avec la prison, cible récurrente d'attaques. Les acteurs éducatifs paient un lourd tribut psychosocial (peur constante, épuisement, sentiment d'abandon), rappelant les risques documentés par Betancourt et al. (2020) dans les situations de conflit.

Si l'école incarne bien un « refuge symbolique » (Sommers, 2022 ; UNICEF, 2021) et un espace d'espoir, elle ne peut durablement jouer ce rôle sans une sécurisation effective et un accompagnement structurel. La demande unanime de délocalisation ou de renforcement sécuritaire exprimée par les enseignants et les élèves souligne les limites de la résilience informelle et la nécessité d'une intervention publique déterminée.

En définitive, cette étude montre que la persistance du lycée de Niono est le fruit d'un héroïsme quotidien et de mécanismes locaux de survie, mais elle met aussi en garde contre l'illusion d'une résilience autosuffisante. Sans soutien institutionnel coordonné, sans politiques éducatives adaptées aux zones à risque et sans sécurisation pérenne, la résilience observée restera précaire et pourrait finir par céder sous l'effet de l'usure et de l'aggravation de la crise.

Il est donc urgent que les décideurs politiques, les acteurs de la sécurité et les partenaires internationaux reconnaissent et soutiennent ces communautés éducatives résilientes, en transformant leur résistance en un véritable droit à l'éducation protégé. L'enjeu dépasse le cas de Niono : il s'agit de préserver l'école comme lieu d'avenir et de paix dans tout le Mali, voire dans tout le Sahel en crise.

8. REFERENCES

- AKKARI Abdeljalil et MALEQ Karim, 2023. Education in the Sahel : Between state failure and community resilience. International Journal of Educational Development.
- BETANCOURT Theresa S., MCBAIN Ryan et BRENNAN Robert T., 2020. Trajectories of internalizing problems in war-

affected Sierra Leonean youth: Examining conflict and postconflict factors. Child Development, 91(4).

- DIALLO Brahima. A. et TRAORE Amadou, 2022. Résilience éducative dans le centre du Mali : Le cas des écoles de Sévaré. Revue Africaine de Pédagogie, 8(1), 45–67.
- HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES POUR LES REFUGIES (UNHCR), 2023. Écoles passerelles au Burkina Faso : Un modèle pour le Sahel. Rapport. https://www.unhcr.org/sahel-education
- KAGAHA Jules et MUTHANNA Abdulghani, 2021. Healing classrooms in Somalia : Art therapy in post-conflict education. Journal of Education in Emergencies, 7(2), 89–112.
- MASTEN Ann S., 2018. Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. Journal of Family Theory & Review, 10(1), 12–31. https://doi.org/10.1111/jftr.12255
- MASTEN Ann S. et NARAYAN Angela J., 2020. Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. Annual Review of Psychology, 63, 227–257. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356
- NIANG Tidiane et COULIBALY Seydou, 2021. Pédagogies alternatives en contexte de crise au Mali. Cahiers de la Recherche en Éducation, 45(3), 211–230.
- RESEAU DANSE EN MOUVEMENT, 2023. Écoles sous menace terroriste au Sahel : Statistiques 2012–2023. Rapport technique.
- SHAPIRO Jessica., DROLET Julie et ROUSSEAU Cécile, 2021. Education in emergencies : An ecological framework for resilience. International Journal of Educational Development. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102456
- SHAPIRO Jessica, 2022. Schools under fire: Decentralized education in conflict zones (Syria case study). Journal of Refugee Studies, 35(2), 789–812. https://doi.org/10.1093/jrs/feac012
- SOMMERS Marc, 2022. Schools as sanctuaries: Refugee education in Burkina Faso. Journal of Refugee Studies, 35(1), 1–18.
- UNICEF Mali, 2021. Éducation en contexte d'urgence : Stratégies de résilience dans les régions de Gao et Mopti. Rapport interne.