

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE ET
DE L'INNOVATION

SECRETARIAT GENERAL

UNIVERSITE THOMAS SANKARA

INSTITUT DE FORMATION
OUVERTE A DISTANCE (IFOAD)



BURKINA FASO

La Patrie ou la Mort,
nous Vaincrons.

Master en Sciences de l'Éducation
Domaine : Sciences de l'éducation et de la
formation
Mention : Sciences de l'éducation

Spécialité : Planification des Systèmes Educatifs

*Thème : Analyse de la gestion des structures éducatives du post-
primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire
dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives.*

Présenté et soutenu par :

KABORE Amado

Directeur de mémoire : Dr. P. Marie
Bernadin **OUEDRAOGO**

Co-Directeur: Dr Rayedé Thomas
OUEDRAOGO

Année académique 2024-2025

A ma famille

A mes chers parents,

*Merci pour votre amour, vos prières, vos encouragements constants et vos
innombrables sacrifices.*

A ma tendre épouse et à mes adorables enfants,

*Pour votre affection, votre patience et votre soutien discret mais précieux tout
au long de ce parcours.*

A toute ma famille,

*Pour votre présence bienveillante et vos mots d'encouragement dans les moments
de doute.*

Ce mémoire est le fruit de votre confiance en moi.

Avec toute ma gratitude et ma reconnaissance.

REMERCIEMENTS

La conduite à terme de la réalisation de ce mémoire de master est l'occasion privilégiée de remercier tous ceux qui nous ont encadré ou soutenu. En premier lieu, nous exprimons toute notre reconnaissance au Dr P. Marie Bernadin **OUEDRAOGO** et le Dr Rayédé Thomas **OUEDRAOGO**, pour leur disponibilité, leurs orientations éclairées et la qualité de leur accompagnement tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Leurs conseils avisés et leur rigueur scientifique ont été déterminants dans la réussite de cette étude.

Mes sincères remerciements vont également aux enseignants, chefs d'établissement, encadreurs pédagogiques, élèves déplacés internes et membres des associations de parents d'élèves de la province du Kéné Dougou qui ont accepté, malgré un contexte difficile marqué par l'insécurité, de répondre à mes questionnaires et de partager leurs expériences. Leur contribution a été essentielle pour enrichir et crédibiliser les résultats de cette recherche.

Je n'oublie pas d'adresser mes remerciements aux autorités administratives et éducatives locales, notamment la Direction provinciale de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Professionnelle et Technique du Kéné Dougou et la Direction régionale de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Professionnelle et Technique du Guiriko qui m'ont facilité l'accès à des données officielles et à certains établissements.

Enfin, je remercie du fond du cœur ma famille, mes camarades de promotion, mes amis et membres fondateurs du Club pour la Promotion de la Culture de l'Université de Koudougou (CPC/UK), mon ami et frère Anselme A. SOMDA, pour leur soutien moral, leurs encouragements constants et leur patience tout au long de ce parcours académique exigeant.

Que quiconque a participé d'une certaine manière à ce cheminement intellectuel mais n'a pu être cité y trouve l'expression de notre sincère gratitude.

SIGLES ET ABREVIATIONS

ALC	: Administrateur des Lycées et Collèges
APE	: Association des Parents d'Elèves
AVS	: Agent de la Vie Scolaire
CAPES	: Certificat d'Aptitudes Professionnelles à l'Enseignement Secondaire
CE	: Chef d'Etablissement
CEG	: Collège d'Enseignement Général
COGES	: Conseil de Gestion
EDI	: Elève Déplacé Interne
ENSK	: Ecole Normale Supérieure de Koudougou
IFOAD	: Institut de Formation Ouverte à Distance
MENAPLN	: Ministère de l'Education Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales
MESFPT	: Ministère de l'Enseignement Secondaire de la Formation Professionnelle et Technique
ONG	: Organisation Non Gouvernemental
PMSE	: Planification et Management des Structures Educatives
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Population d'étude pour l'approche quantitative.....	25
Tableau 2: Population d'étude pour l'approche qualitative.....	25
Tableau 3: Echantillon d'étude pour l'approche quantitative	26
Tableau 4: Echantillon d'étude pour l'approche qualitative	27
Tableau 5 : Etat global de réalisation de l'enquête	30
Tableau 6 : Etat de réalisation des questionnaires	31
Tableau 7: Répartition par sexe des enquêtés concernés par le questionnaire	32
Tableau 8 : Situation de réalisation des entretiens	32
Tableau 9 : Répartition par sexe des enquêtés concernés par l'entretien.....	33

LISTE DES GRAPHIQUES

Figure 1: Répartition des chefs d'établissement enquêtés selon le diplôme professionnel.....	34
Figure 2: Répartition des chefs d'établissement enquêtés selon l'ancienneté dans la fonction	35
Figure 3 : Répartition des encadreurs pédagogiques enquêtés selon l'emploi.....	36
Figure 4 : Répartition des encadreurs pédagogiques enquêtés selon l'ancienneté dans l'emploi	36
Figure 5: Facteurs d'insécurité perturbant la continuité éducative.....	38
Figure 6: Appréciation des classes d'urgence par les enquêtés.....	44
Figure 7: Utilisation de l'enseignement à distance selon les enquêtés.....	45
Figure 8: Perception des appuis psycho-éducatifs par les enquêtés	47
Figure 9: Perception de la coordination multisectorielle par les enquêtés	48
Figure 10 : Perception des appuis institutionnels par les enquêtés	50

RESUME

Ce mémoire porte sur l'analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou. Le Burkina Faso est confronté depuis plusieurs années à une insécurité croissante marquée par les attaques de groupes armés, entraînant la fermeture d'écoles, le déplacement massif d'élèves et d'enseignants, ainsi qu'une désorganisation profonde du système éducatif. Dans ce contexte, la gestion des établissements scolaires constitue un défi majeur pour les acteurs éducatifs, qui doivent concilier continuité pédagogique et impératifs sécuritaires.

L'objectif principal de cette recherche est de dresser un état des lieux des difficultés rencontrées par les structures éducatives du Kéné Dougou face à la crise sécuritaire, tout en identifiant les stratégies d'adaptation mises en œuvre. Sur le plan méthodologique, une approche mixte a été mobilisée : des enquêtes quantitatives par questionnaires auprès des enseignants, élèves déplacés et parents d'élèves, ainsi que des entretiens qualitatifs avec les chefs d'établissement, encadreurs pédagogiques et responsables administratifs. À ces outils s'est ajoutée une analyse documentaire des rapports officiels et statistiques scolaires afin de trianguler les données.

Les résultats révèlent que l'insécurité constitue la principale entrave au bon fonctionnement des établissements scolaires. Environ 92 % des acteurs interrogés pointent les menaces sécuritaires comme facteur majeur de perturbation, se traduisant par des menaces directes adressées aux enseignants (63 %), des fermetures d'écoles (57 %), le déplacement des élèves (54 %) et des attaques à proximité des établissements (43 %). Les chefs d'établissement, quant à eux, soulignent les difficultés de gestion administrative, la baisse du rendement scolaire et la fragilisation du climat éducatif. Toutefois, des stratégies de résilience émergent : regroupements pédagogiques, recours à la radio éducative, soutien communautaire et accompagnement psychologique des élèves.

Mots clés : gestion des structures éducatives ; crise sécuritaire ; Kéné Dougou ; continuité pédagogique ; stratégies de résilience.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	I
REMERCIEMENTS	II
SIGLES ET ABREVIATIONS	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES GRAPHIQUES	V
RESUME.....	VI
SOMMAIRE	XI
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES.....	3
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE	4
CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	22
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ET LA DISCUSSION DES RESULTATS ET LES PERSPECTIVES.....	29
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES.....	30
CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RESULTATS ET LES PERSPECTIVES.....	51
CONCLUSION GENERALE.....	65
BIBLIOGRAPHIE	68
TABLE DE MATIERES.....	70
ANNEXES	73

INTRODUCTION GENERALE

Le droit à l'éducation, pierre angulaire du développement humain et social, est universellement reconnu. Pourtant, dans de nombreuses régions du monde, ce droit fondamental est gravement compromis par l'émergence et la persistance de crises sécuritaires. Le Burkina Faso, pays sahélien au cœur de l'Afrique de l'Ouest, en est une triste illustration. Depuis plusieurs années, il subit une crise multidimensionnelle sans précédent, caractérisée par la montée en puissance des groupes armés terroristes, l'effritement de l'autorité de l'État dans certaines zones et des déplacements massifs de populations. Cette instabilité chronique a des répercussions dévastatrices sur tous les secteurs de la vie nationale, ébranlant les fondements socio-économiques du pays et hypothéquant son avenir.

Parmi les secteurs les plus durement touchés, l'éducation se trouve en première ligne. Écoles fermées, voire détruites, apprentissages interrompus, élèves et enseignants en proie à l'exode et aux traumatismes psychologiques : le système éducatif burkinabè est soumis à une pression extrême. La province du Kénédougou, bien que moins médiatisée que d'autres régions, n'est pas épargnée par cette dynamique insécuritaire, faisant de la gestion de ses structures éducatives post-primaires et secondaires un défi quotidien et un enjeu crucial pour la résilience de toute une communauté.

C'est dans ce contexte alarmant que s'inscrit notre réflexion. Nous avons donc décidé, dans le cadre de notre travail de mémoire, d'investiguer la problématique suivante : « Analyse de la gestion des structures éducatives Post-Primaire et Secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kénédougou au Burkina Faso : défis et perspectives ».

Cette recherche part d'un constat : la crise sécuritaire ne se contente pas de menacer l'accès à l'éducation ; elle bouleverse profondément les modes de gestion et de gouvernance des établissements scolaires. Dès lors, une question centrale guide notre démarche : comment la gestion des structures éducatives s'adapte-t-elle pour assurer la continuité pédagogique et protéger sa communauté face à l'insécurité ?

Pour y répondre, nous nous intéressons aux stratégies, mécanismes et politiques publiques déployés sur le terrain. Il s'agira d'examiner comment les responsables éducatifs, les chefs d'établissement, les enseignants et les partenaires techniques et financiers innovent et adaptent leurs pratiques pour maintenir un environnement d'apprentissage viable et sécurisé. Quels sont les dispositifs de planification, d'organisation, de direction et de contrôle qui sont mis

en œuvre ? Quelles politiques publiques sont conçues et avec quelle efficacité pour atténuer les effets de la crise ? Enfin, quelles sont les perceptions et les expériences vécues par les acteurs de terrain confrontés à cette réalité complexe ?

À travers une analyse rigoureuse des dispositifs existants et le recueil de témoignages des principaux concernés, cette recherche vise un triple objectif :

- ✚ diagnostiquer les défis concrets auxquels est confrontée la gestion des structures éducatives dans le Kéné Dougou ;
- ✚ évaluer l'efficacité et la pertinence des mesures et stratégies actuellement en place ;
- ✚ proposer des pistes d'amélioration et des perspectives pour une gestion plus résiliente, capable de garantir le droit à l'éducation malgré l'adversité.

L'enjeu de ce travail dépasse le simple cadre académique. Il s'agit de contribuer, à une échelle micro-locale, à la réflexion sur la préservation d'un bien public essentiel. Éviter l'effondrement du système éducatif dans cette province, c'est lutter contre une aggravation des inégalités, une perte de capital humain et des risques accrus pour la cohésion sociale et le développement futur du Burkina Faso. Préserver l'école, c'est préserver un rempart contre l'obscurantisme et un espoir pour les générations futures.

Afin de mener à bien cette investigation, la structure de notre mémoire s'articulera autour de deux grandes parties :

- Une partie théorique qui comprend deux chapitres à savoir le cadre théorique et le cadre méthodologique
- Une partie pratique comportant également deux chapitres, la présentation et analyse des données et la discussion des résultats et les perspectives.

PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Cette partie aborde les aspects théoriques et méthodologiques de notre étude. Elle est structurée en 2 chapitres. Le premier chapitre traite du cadre théorique de recherche. Le deuxième chapitre a trait au cadre méthodologique.

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, il sera question de la problématique, de la justification de notre sujet de recherche (I.A), des théories de référence et revue critique de littérature (I.B) et enfin de la définition des concepts (I.C). Nous débiterons par une présentation approfondie de la problématique, qui constitue le cœur même de notre réflexion. Celle-ci permettra de cerner les principaux défis et enjeux liés à notre thématique de recherche et contribuera à illustrer l'importance de notre étude et à poser les bases de nos questions de recherche, nos objectifs et nos hypothèses. La justification de notre sujet de recherche occupera une place de choix. Il s'agira de situer le contexte général et l'intérêt de cette recherche.

I.A.1. Le Problème

Depuis plus d'une décennie, le Burkina Faso traverse une crise sécuritaire sans précédent, marquée par la multiplication des attaques terroristes, la montée de l'extrémisme violent et l'instabilité dans plusieurs régions. Cette situation affecte de manière profonde tous les secteurs de la vie nationale, en particulier l'éducation. Les établissements scolaires, jadis perçus comme des espaces neutres, sont désormais ciblés par des groupes terroristes. De nombreux enseignants et élèves vivent dans un climat de peur, entraînant des fermetures massives d'écoles et compromettant la continuité de l'enseignement. Le système éducatif burkinabè, déjà confronté à des défis structurels tels que le manque d'infrastructures, le déficit d'enseignants qualifiés et les disparités régionales d'accès à l'éducation, se retrouve ainsi plongé dans une situation de crise qui exige une adaptation rapide et efficace

La province du Kéné Dougou, située dans la région du Guiriko, n'échappe pas à cette réalité. Bien que moins exposée que les régions du Sahel ou de l'Est, elle subit des effets collatéraux de la crise sécuritaire qui fragilisent son système éducatif. Les établissements du post-primaire et du secondaire, essentiels pour préparer les jeunes aux études supérieures et à l'insertion professionnelle, sont touchés par la peur des attaques et par les déplacements de populations. Les responsables d'établissements doivent assurer une gestion éducative dans un environnement marqué par l'incertitude et la menace constante, tout en veillant à maintenir la qualité de l'enseignement et la sécurité des élèves et du personnel

La gestion des structures éducatives dans un tel contexte devient un véritable défi. Les responsables d'établissements doivent concilier des impératifs de sécurité avec les exigences pédagogiques et administratives. Sur le plan administratif, les affectations et réaffectations d'enseignants se multiplient, créant un déséquilibre dans la répartition du personnel. Les chefs

d'établissement doivent également composer avec un manque de ressources financières et matérielles, ce qui limite leur capacité à répondre efficacement aux urgences. Sur le plan pédagogique, les fermetures temporaires ou permanentes de certains établissements obligent à inventer des stratégies alternatives telles que l'enseignement à distance, le regroupement des élèves ou la mise en place de classes d'urgence. Or, dans des zones rurales comme le Kénédougou, ces solutions sont difficilement applicables en raison de la faible couverture numérique et du manque de formation des enseignants aux outils technologiques

Sur le plan infrastructurel, plusieurs établissements scolaires ont été abandonnés ou transformés en sites d'accueil pour les déplacés internes. Le manque de moyens pour réhabiliter ces infrastructures met en danger la continuité éducative. De plus, la sécurité physique des établissements est souvent compromise par l'absence de clôtures, de dispositifs de surveillance ou de mesures préventives contre les intrusions. Ces difficultés, qui se combinent avec des besoins psychosociaux importants, soulèvent des questions sur la capacité des structures éducatives à résister à cette crise et à continuer de remplir leur mission fondamentale.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de mener une analyse approfondie pour comprendre comment la crise sécuritaire influence la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans la province du Kénédougou. Une telle étude est essentielle pour identifier les principales difficultés rencontrées par les responsables, examiner les stratégies mises en place pour assurer la continuité éducative, et formuler des perspectives susceptibles de renforcer la résilience du système éducatif. Ce travail permettra de combler un vide scientifique, car la majorité des recherches menées jusqu'ici se sont concentrées sur les zones les plus touchées comme la région du Liptako ou celle du Goulmou, en négligeant des provinces intermédiaires qui ont subi et continuent de subir des pressions croissantes.

L'importance de cette recherche réside également dans son apport social et pratique. Elle fournira aux acteurs éducatifs, aux décideurs et aux partenaires techniques des informations précises sur les défis et les pratiques de gestion en contexte de crise, leur permettant ainsi de mieux orienter leurs interventions. Par ailleurs, elle s'appuie sur des concepts théoriques solides, notamment la résilience organisationnelle et la théorie des systèmes, pour analyser la manière dont les établissements éducatifs s'adaptent aux perturbations et parviennent, malgré les contraintes, à maintenir un minimum de fonctionnement

Ainsi, la problématique centrale de ce mémoire se résume à la question suivante : comment la crise sécuritaire influence-t-elle la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans la province du Kénédougou ? Cette interrogation conduit à explorer les difficultés d'ordre sécuritaire, administratif, pédagogique et psychosocial rencontrées par les

responsables d'établissements, mais aussi les stratégies d'adaptation qu'ils mettent en place et les perspectives d'amélioration possibles. L'objectif est de mieux comprendre les dynamiques en cours afin de proposer des recommandations réalistes pour une gestion éducative plus résiliente en période de crise

La recherche qui en découle se veut à la fois descriptive et analytique. Elle vise non seulement à dresser un état des lieux de la situation éducative dans la province du Kéné Dougou, mais aussi à apporter une réflexion critique sur les mesures adoptées et leur efficacité. Elle ambitionne enfin de formuler des perspectives qui pourraient guider les décideurs et les acteurs de terrain dans la mise en œuvre de politiques éducatives plus adaptées aux réalités sécuritaires actuelles.

I. A.2. Justification du choix du sujet

Le Burkina Faso, pays enclavé de l'Afrique de l'Ouest, a toujours accordé une place prépondérante à l'éducation dans ses politiques de développement. L'école est considérée comme un vecteur essentiel de construction de la citoyenneté, de cohésion sociale et de réduction de la pauvreté. Depuis l'indépendance en 1960, de nombreuses réformes ont été entreprises pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation, notamment à travers la politique de l'éducation de base universelle et la promotion de l'enseignement post-primaire et secondaire.

Cependant, malgré les progrès enregistrés au fil des décennies, le système éducatif burkinabè fait face à des défis structurels : faible taux de scolarisation dans certaines régions, déficit d'infrastructures, manque de personnel qualifié, disparités régionales et inégalités liées au genre. Ces contraintes structurelles se sont aggravées au fil du temps, particulièrement avec la montée de l'insécurité depuis 2015.

La crise sécuritaire que traverse le pays s'inscrit dans un contexte plus large d'instabilité sahélienne. Le Burkina Faso, jusque-là relativement épargné, a été progressivement touché par des attaques terroristes dans ses régions frontalières avec le Mali, le Niger et parfois la Côte d'Ivoire. Ces attaques ont ciblé les forces de défense et de sécurité, les populations civiles et, de plus en plus, les infrastructures éducatives. L'école, symbole de la présence de l'État, est devenue une cible privilégiée. Les enseignants, considérés comme des représentants de l'autorité publique, sont victimes de menaces, d'agressions et de déplacements forcés. Cette situation a conduit à la fermeture de milliers d'écoles dans le pays, affectant des centaines de milliers d'élèves et compromettant sérieusement les efforts pour atteindre les objectifs de scolarisation universelle.

Dans ce climat de crise, les provinces de la région du Guiriko, et en particulier celle du Kéné Dougou, bien que relativement épargnées par les violences directes au début, subissent aujourd'hui des répercussions importantes. La proximité avec certaines zones en conflit, la circulation d'individus armés, les rumeurs d'attaques et les déplacements internes créent une atmosphère d'insécurité latente. Les familles, par crainte d'éventuelles violences, hésitent à envoyer leurs enfants à l'école, surtout dans les zones rurales. Certains établissements sont contraints de fermer temporairement ou de réduire leurs activités. Le fonctionnement normal des écoles post-primaires et secondaires se trouve ainsi gravement perturbé, et la gestion de ces structures devient particulièrement complexe.

Le secteur éducatif du post-primaire et du secondaire joue pourtant un rôle central dans la construction du capital humain du pays. Il prépare les élèves à l'enseignement supérieur ou à une insertion professionnelle et constitue une étape décisive pour la réduction des inégalités socio-économiques. La déstabilisation de ce maillon du système éducatif a donc des conséquences à long terme, non seulement sur les parcours individuels des jeunes, mais aussi sur le développement socio-économique de la province et du pays. La situation actuelle exige des réponses adaptées et efficaces, tant sur le plan administratif et pédagogique que sur celui de la sécurité des infrastructures.

Analyser la gestion des structures éducatives dans ce contexte particulier devient alors une nécessité scientifique et sociale. Comprendre les difficultés rencontrées par les responsables, identifier les stratégies mises en œuvre et proposer des pistes de renforcement de la résilience éducative sont des actions importantes. Le Kéné Dougou, par sa position géographique et son statut de province transitoire entre zones stables et zones en crise, constitue un cadre d'étude pertinent pour évaluer l'impact de l'insécurité sur l'organisation et le fonctionnement des établissements du post-primaire et du secondaire.

I. A.2.1. Intérêt de la recherche

L'intérêt de cette recherche se décline sur plusieurs plans, à la fois scientifique, pédagogique, institutionnel et social. Sur le plan scientifique, ce travail vise à enrichir les connaissances sur la gestion éducative en contexte de crise sécuritaire, un champ encore peu exploré dans la littérature académique burkinabè. Si de nombreuses études ont été consacrées aux causes et aux conséquences de la crise sécuritaire, peu de travaux se sont intéressés à son impact direct sur les établissements du post-primaire et du secondaire. En choisissant de se concentrer sur la province du Kéné Dougou, cette recherche comble un vide en proposant une

analyse contextualisée des enjeux et des pratiques de gestion dans une zone partiellement affectée par l'insécurité.

Sur le plan pédagogique, ce mémoire apporte une réflexion sur les stratégies permettant d'assurer la continuité éducative malgré les contraintes imposées par la crise. Les solutions telles que les classes d'urgence, l'enseignement à distance ou les appuis psycho-éducatifs seront analysées afin de déterminer leur pertinence, leur efficacité et leurs limites dans un contexte rural. Cette analyse contribuera à dégager des recommandations pratiques pour améliorer la résilience pédagogique des établissements et maintenir un niveau d'apprentissage satisfaisant pour les élèves.

Sur le plan institutionnel, la recherche fournit des informations essentielles aux autorités éducatives locales et nationales, ainsi qu'aux partenaires techniques et financiers. Elle mettra en évidence les besoins spécifiques en matière de sécurité, de formation des responsables, de coordination intersectorielle et d'appui logistique. Ces données permettront aux décideurs de mieux orienter leurs politiques et leurs actions, en prenant en compte les réalités du terrain et les attentes des acteurs éducatifs. La formulation de perspectives concrètes, adaptées aux particularités de la province, constituera un apport majeur pour la planification éducative en situation d'urgence.

Sur le plan social, cette recherche a une utilité immédiate pour les communautés locales. En identifiant les obstacles et les leviers de la gestion éducative en contexte de crise, elle contribuera à renforcer la confiance des parents et des élèves dans le système scolaire. Elle encouragera également la mobilisation des acteurs communautaires (associations de parents d'élèves, leaders locaux, organisations de la société civile) autour de la question de la sécurité éducative. Le maintien d'un accès équitable et continu à l'éducation, même en période d'instabilité, est un facteur déterminant pour la cohésion sociale et la prévention de l'exclusion des jeunes.

Enfin, l'intérêt personnel dans le choix de ce sujet repose sur notre volonté de contribuer à la réflexion et à l'amélioration des pratiques éducatives dans notre pays. En tant qu'enseignant et acteur du système éducatif, nous sommes directement concernés par les enjeux de continuité pédagogique, de sécurité et de qualité de l'enseignement. Ce mémoire est donc non seulement une étude académique, mais aussi une démarche engagée, visant à proposer des solutions réalistes et applicables pour renforcer la résilience des structures éducatives dans des contextes complexes.

I. A.3.1. Questions de recherche

Les questions de recherche, qui consistent en des énoncés ou des interrogations précises, servent de fil conducteur à l'étude. Afin de définir notre champ d'analyse, déterminer les variables à examiner, préciser nos objectifs et structurer la collecte ainsi que l'interprétation des données, nous avons élaboré plusieurs questionnements. Ainsi, une question principale accompagnée de questions spécifiques a été formulée.

I. A.3.1.1. Question principale

Comment la crise sécuritaire influence-t-elle la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans la province du Kéné Dougou ?

I. A.3.1.2. Question spécifique 1

Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les responsables dans la gestion des établissements post-primaires et secondaires en contexte de crise sécuritaire ?

I. A.3.1.3. Question spécifique 2

Quelles sont les stratégies adoptées pour assurer la continuité éducative dans un contexte d'insécurité ?

I. A.3.1.4. Question spécifique 3

Quelles sont les perspectives envisageables pour renforcer la gestion éducative en période d'insécurité ?

I. A.3.2. Objectifs de recherche

Toute étude scientifique s'articule autour d'objectifs bien définis. Ces derniers, essentiels pour organiser et piloter la recherche, constituent également un critère d'évaluation permettant de vérifier si les résultats correspondent aux attentes initiales. Dans cette optique, nous présenterons à la fois notre objectif général et nos objectifs spécifiques.

I. A.3.2.1. Objectif général

Déterminer l'influence de la crise sécuritaire sur la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire de la province du Kéné Dougou.

I. A.3.2.2. Objectif spécifique 1

Identifier les principales difficultés rencontrées par les responsables d'établissements dans la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire en contexte de crise sécuritaire.

I. A.3.2.3. Objectif spécifique 2

Identifier les stratégies mises en place pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées.

I. A.3.2.4. Objectif spécifique 3

Identifier des pistes pour renforcer la gestion des structures éducatives dans un contexte de crise.

I. A.3.3. Les hypothèses de la recherche

Les hypothèses de recherche représentent des propositions avancées par l'investigateur, s'appuyant sur des fondements théoriques ou des constats préliminaires¹. Elles prédisent l'existence d'un lien entre les variables analysées, en établissant des relations attendues entre ces dernières. Pour mener à bien notre étude, nous avons défini une hypothèse principale ainsi que des hypothèses spécifiques

I. A.3.3.1. Hypothèse principale

La crise sécuritaire affecte la gestion administrative, pédagogique et infrastructurelle des établissements éducatifs du post-primaire et du secondaire.

I. A.3.3.2. Hypothèse spécifique 1

Les responsables rencontrent des difficultés d'ordre sécuritaire, administratif, pédagogique et psychosocial.

I. A.3.3.3. Hypothèse spécifique 2

La mise en place de classes d'urgence, de l'enseignement à distance et des appuis psycho-éducatifs constituent des piliers pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées.

¹ Marie-France Fortin (avec Jocelyn Gagnon), dans *Fondements et étapes du processus de recherche* (2016).

I. A.3.3.4. Hypothèse spécifique 3

La mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle, de formations spécifiques pour les gestionnaires et d'un appui institutionnel permettrait une gestion plus résiliente.

I.B. THEORIES DE REFERENCE ET REVUE CRITIQUE DE LITTERATURE

La présente section se consacre à la délimitation du socle théorique et à l'étude approfondie des publications en rapport avec notre question de recherche. Il s'agira dans un premier temps d'énoncer les postulats théoriques sous-jacents à notre approche, puis de procéder à une recension rigoureuse des écrits scientifiques disponibles. Cette investigation critique vise à établir la position épistémologique de notre travail tout en mettant en exergue sa valeur ajoutée au regard des études antérieures.

I.B.1. Théories de référence

Une théorie de référence désigne un ensemble de concepts, modèles et principes fondamentaux empruntés à des travaux antérieurs, qui servent de base pour guider et structurer une étude. Ces théories, souvent validées et reconnues dans un domaine spécifique, permettent de poser des hypothèses, d'interpréter les résultats et de situer la recherche dans un contexte académique plus large. Leur importance est capitale : elles assurent la rigueur méthodologique, évitent la redondance en s'appuyant sur des connaissances existantes, et facilitent la généralisation des conclusions. En ancrant la recherche dans un cadre éprouvé, les théories de référence renforcent sa crédibilité et sa pertinence, tout en ouvrant des pistes pour des innovations théoriques ou pratiques. Ainsi, elles jouent un rôle clé dans l'avancement des savoirs scientifiques.

I.B.1.1. La théorie de la gestion des crises (Crisis Management Theory)

La théorie de la gestion des crises, développée par Mitroff (1994) et Fink (1986), propose que toute organisation traverse des étapes précises lorsqu'elle est confrontée à une crise : la détection des signaux avant-coureurs, la phase de prévention et préparation, la gestion immédiate, le rétablissement et enfin l'apprentissage. Cette approche met en évidence que les crises ne sont pas des événements imprévisibles mais des phénomènes qui présentent souvent des signes annonciateurs. La capacité d'une organisation à détecter ces signaux et à se préparer détermine l'ampleur des dégâts et la rapidité du retour à la normale.

L'idée principale de cette théorie réside dans le caractère cyclique et pédagogique des crises. En effet, une organisation efficace ne se contente pas de gérer les urgences, mais elle intègre l'expérience acquise pour améliorer ses capacités futures. Ainsi, la prévention passe par des plans de contingence, des simulations et la formation des acteurs. La gestion immédiate implique la mise en place d'actions rapides pour contenir les impacts négatifs (ex. suspension temporaire des activités, sécurisation des sites). Le rétablissement consiste à restaurer progressivement les activités essentielles, tandis que la phase d'apprentissage permet de transformer la crise en opportunité d'amélioration structurelle. Cette logique fait de la crise un catalyseur de changement organisationnel, en renforçant la résilience et la capacité d'adaptation.

Dans notre mémoire, cette théorie nous aide à analyser comment les structures éducatives du Kéné Dougou anticipent, réagissent et s'adaptent face aux menaces terroristes. Les fermetures préventives d'écoles, la réorganisation des emplois du temps, la création de classes d'urgence ou encore l'adoption de solutions comme l'enseignement à distance illustrent les différentes phases du cycle. La dimension d'apprentissage se manifeste lorsque les responsables scolaires intègrent les leçons tirées des crises pour améliorer leurs stratégies futures. Ainsi, la gestion des crises appliquée à l'éducation permet de comprendre que, même dans un contexte d'insécurité, il est possible de développer une gouvernance proactive et évolutive.

I.B.1.2. La théorie de la continuité des activités (Business Continuity Theory)

La théorie de la continuité des activités, issue des normes ISO 22301, repose sur l'idée qu'une organisation doit identifier ses fonctions critiques et prévoir des dispositifs garantissant leur maintien même en cas de perturbation majeure. Cette approche reconnaît que certaines activités sont vitales et qu'il est nécessaire de mettre en place des plans de secours pour en assurer la continuité. Elle insiste donc sur la planification stratégique, l'évaluation des risques et l'élaboration de solutions alternatives permettant de poursuivre les missions essentielles sans interruption.

La théorie se concentre sur l'anticipation et la priorisation. Elle recommande de déterminer à l'avance quelles activités doivent absolument être protégées (par exemple, la transmission des apprentissages dans le cas scolaire) et de mettre en place des mécanismes de substitution pour éviter une rupture totale. Les stratégies incluent l'utilisation de moyens technologiques (enseignement à distance), la décentralisation de certaines activités, le partage de ressources ou encore la formation d'équipes de relève. Cette approche met en lumière l'importance d'une organisation proactive, capable de continuer à fonctionner en mode dégradé

tout en préparant le retour à une situation normale. En somme, elle enseigne qu'une institution qui survit à une crise est celle qui a prévu des alternatives avant qu'elle ne survienne.

Dans notre mémoire, cette théorie se révèle très utile pour comprendre comment les établissements scolaires du post-primaire et du secondaire dans le Kéné Dougou assurent la continuité pédagogique malgré l'insécurité. La mise en place de cours à la radio, le regroupement d'élèves déplacés dans des centres sécurisés ou encore le recours aux associations de parents pour surveiller les écoles constituent des exemples de continuité éducative. En mobilisant cette approche, il devient clair que même dans un contexte marqué par des fermetures d'écoles et des déplacements massifs, des mécanismes innovants permettent de garantir un minimum d'apprentissage et de maintenir le droit à l'éducation.

I.B.1.3. La théorie de la gestion adaptative (Adaptive Management Theory)

La théorie de la gestion adaptative, développée par Holling (1978) et Walters (1986), propose une approche flexible et évolutive de la gestion dans des environnements instables. Elle repose sur trois piliers : la flexibilité, l'expérimentation et l'apprentissage continu. Contrairement aux modèles traditionnels, elle accepte que l'incertitude soit une donnée permanente et qu'il est donc nécessaire de tester différentes solutions, d'en observer les résultats et d'ajuster les stratégies en conséquence.

Cette théorie est que la réussite organisationnelle en contexte de crise dépend moins de la rigidité des plans préétablis que de la capacité à improviser et à apprendre en continu. Ainsi, la gestion adaptative encourage les institutions à adopter des solutions expérimentales, à collecter régulièrement des informations de terrain et à ajuster leurs politiques en fonction de l'évolution des menaces ou des besoins. Elle valorise les processus de rétroaction (feedback) et la participation des acteurs concernés pour élaborer des solutions pragmatiques. Cette approche transforme l'incertitude en opportunité d'innovation et en levier d'apprentissage collectif.

Dans notre mémoire, la gestion adaptative illustre la manière dont les chefs d'établissement et enseignants du Kéné Dougou ajustent en permanence leurs stratégies face à l'évolution de la crise sécuritaire. Lorsque certaines communes deviennent inaccessibles, les écoles déplacent temporairement leurs activités vers des zones plus sûres. Lorsque l'enseignement à distance se heurte à un faible accès numérique, des alternatives comme l'enseignement par radio ou le regroupement communautaire d'élèves sont testées. Cette capacité à expérimenter et à réajuster constitue une démonstration concrète de la gestion adaptative, rendant le système éducatif plus résilient face aux perturbations.

I.B.1.4. La théorie de la sécurité humaine

La théorie de la sécurité humaine, développée par le PNUD en 1994, redéfinit la sécurité en l'élargissant au-delà de la seule dimension militaire. Elle propose que la sécurité véritable englobe la protection des droits fondamentaux, des opportunités et du bien-être des individus. Cette approche repose sur sept dimensions : économique, alimentaire, sanitaire, environnementale, personnelle, communautaire et politique. L'éducation y occupe une place centrale car elle conditionne l'accès aux autres formes de sécurité et constitue un levier majeur de développement humain.

La théorie postule que l'absence de violence ne suffit pas à garantir la sécurité ; il faut aussi préserver la dignité et les perspectives d'avenir des populations. Ainsi, priver un enfant d'école, exposer une communauté à l'analphabétisme ou limiter l'accès aux savoirs constitue une atteinte directe à sa sécurité humaine. Cette conception oblige les États et les institutions à élargir leurs stratégies de sécurité en incluant des politiques sociales et éducatives capables de protéger les individus dans leur globalité. Elle montre que la sécurité et le développement sont intimement liés et qu'il est impossible d'assurer la paix sans investir dans l'éducation, la santé et la justice sociale.

Cette théorie nous permet d'analyser comment la crise sécuritaire affecte non seulement la protection physique des élèves et enseignants, mais aussi leur droit à l'éducation, leur santé mentale et leur avenir socio-économique. Les fermetures d'écoles, la peur quotidienne, les traumatismes psychologiques et la marginalisation des enfants déplacés montrent que l'insécurité fragilise toutes les dimensions de la sécurité humaine. Préserver l'école dans un tel contexte, c'est non seulement protéger des vies, mais aussi offrir aux jeunes une perspective d'avenir et renforcer la cohésion sociale face à la menace de l'exclusion et de l'obscurantisme.

I.B.2. Revue critique de littérature

Toute recherche scientifique s'appuie sur une revue de littérature afin de situer l'étude dans un champ théorique et empirique existant. Dans le cadre de ce mémoire portant sur l'analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou, il est essentiel d'examiner les travaux déjà réalisés sur les crises sécuritaires, leur impact sur l'éducation, les stratégies de résilience et les perspectives de gestion. Cette revue de littérature se décline en quatre sous-thématiques : d'abord, une réflexion sur la gestion éducative en période de crise ; ensuite, une analyse des impacts de la crise sécuritaire sur le système éducatif ; puis, un examen des stratégies

de résilience et de continuité éducative ; enfin, une présentation des perspectives et recommandations formulées par divers chercheurs et institutions.

I.B.2. 1. La gestion éducative en contexte de crise : fondements et enjeux

La gestion éducative consiste à coordonner les ressources humaines, financières et matérielles pour atteindre des objectifs pédagogiques et institutionnels. Selon Bush et Bell (2002), « la gestion des établissements scolaires est une fonction complexe qui vise à concilier efficacité administrative et qualité de l'enseignement ». En temps de crise, cette gestion devient encore plus difficile, car les responsables doivent faire face à des situations imprévues, souvent marquées par l'urgence et le manque de ressources.

Dupuy et Karsenty (2018), dans leur étude sur la gouvernance éducative en Afrique, soulignent que « les crises, qu'elles soient sécuritaires ou sanitaires, révèlent les fragilités structurelles des systèmes éducatifs et mettent en lumière l'absence de mécanismes d'anticipation ». Au Burkina Faso, Ouédraogo (2021), dans son mémoire sur la gestion éducative en période d'insécurité dans la région du Sahel, indique que « les directeurs d'établissements se trouvent souvent dans une posture réactive, contraints d'improviser des solutions faute de directives claires ». Cette observation illustre l'urgence de doter les responsables scolaires de compétences spécifiques en gestion de crise, notamment dans des provinces comme le Kéné Dougou.

Les travaux de Compaoré (2019) mettent également en évidence la difficulté de coordination entre les autorités administratives et pédagogiques en période de crise sécuritaire. Il soutient que « les chaînes hiérarchiques sont souvent ralenties par la peur, les déplacements forcés et le manque de communication, ce qui complique l'application des politiques éducatives sur le terrain ». Ainsi, comprendre la gestion éducative dans un contexte de crise suppose de considérer les contraintes administratives, mais aussi les défis humains et psychologiques rencontrés par les acteurs éducatifs.

I.B.2. 2. Les impacts de la crise sécuritaire sur le système éducatif

Les effets de la crise sécuritaire sur l'éducation sont multiples et touchent toutes les dimensions du système. L'UNESCO (2020) estime que « l'éducation est l'un des secteurs les plus vulnérables en période de conflit, car les écoles sont souvent utilisées comme cibles symboliques ou comme instruments de pression ». Les conséquences se manifestent par la

fermeture d'écoles, la destruction d'infrastructures, le déplacement des enseignants et la perturbation des calendriers scolaires.

Au Burkina Faso, le MENAPLN (2022) rapporte que plus de 6 000 écoles ont été fermées en raison de l'insécurité, privant plus d'un million d'élèves de leur droit fondamental à l'éducation. Anderson (2021) note que « ces fermetures prolongées risquent d'accentuer les inégalités régionales et de compromettre l'atteinte des objectifs éducatifs nationaux ». Dans une étude qualitative menée dans la région de l'Est, Nikiéma (2022) observe que « la peur d'attaques, la psychose collective et l'absence de sécurité physique ont entraîné une baisse de la fréquentation scolaire et une démotivation des enseignants ».

Sur le plan psychosocial, les élèves exposés à la violence développent des troubles émotionnels qui affectent leur apprentissage. Sawadogo (2021), dans son mémoire consacré aux élèves déplacés internes, affirme que « l'impact psychologique de l'insécurité sur les enfants est souvent minimisé, alors qu'il constitue un frein majeur à la réussite éducative ». Cette dimension psychosociale est particulièrement pertinente pour la province du Kénédougou, où les élèves et enseignants vivent dans une peur latente, même si la zone n'est pas la plus directement touchée par les attaques.

I.B.2. 3. Stratégies de résilience et continuité éducative

Face aux défis sécuritaires, plusieurs stratégies de résilience éducative ont été expérimentées. Selon Masten (2014), « la résilience est la capacité d'un système à absorber les chocs et à s'adapter tout en conservant sa structure et ses fonctions essentielles ». Sinclair (2013), spécialiste de l'éducation en situation d'urgence, propose des solutions comme « la mise en place de classes temporaires, la formation des enseignants à la gestion du stress et l'intégration d'activités psychosociales dans les programmes ».

Au Burkina Faso, des approches innovantes ont été mises en place par l'État et ses partenaires. Kaboré (2020) souligne que « l'enseignement à distance, via les plateformes numériques ou les radios communautaires, a été testé comme alternative à la fermeture des écoles ». Toutefois, cette solution reste limitée dans des zones rurales comme le Kénédougou, où l'accès à l'électricité et à Internet est faible. D'autres stratégies consistent à regrouper les élèves dans des centres d'accueil ou à mobiliser les communautés locales pour sécuriser les établissements. Sawadogo (2021) insiste sur l'importance de l'implication des parents et des leaders communautaires dans la continuité éducative. « La résilience ne peut être construite sans la participation active des communautés locales, qui jouent un rôle indéniable dans la

sécurisation des établissements et l'accompagnement psychologique des enfants », explique-t-il. Ces expériences, bien que fragmentaires, montrent qu'il est possible d'inventer des solutions adaptées aux réalités locales.

I.B.2. 4. Perspectives pour une gestion éducative plus résiliente

Plusieurs auteurs recommandent d'adopter une approche proactive et intégrée pour renforcer la gestion éducative en période de crise. Selon Fullan (2001), « la capacité d'un système éducatif à évoluer face aux crises dépend de sa préparation, de la formation de ses leaders et de sa capacité à innover ». Il plaide pour des politiques éducatives qui anticipent les crises au lieu de simplement y réagir.

Dans le contexte burkinabè, Kinda (2021) propose de former les chefs d'établissement et les enseignants à la gestion des risques et à la communication de crise, afin de renforcer leur autonomie décisionnelle. Traoré (2020) insiste sur la nécessité d'une coordination multisectorielle : « L'éducation en situation de crise ne peut être pensée de manière isolée. Elle doit associer les secteurs de la sécurité, de la santé, de la protection de l'enfance et des affaires sociales. » L'UNICEF (2023) recommande également de développer des plans de continuité éducative nationaux, afin de prévenir l'effondrement du système en cas d'escalade de la violence.

Pour la province du Kéné Dougou, ces perspectives impliquent de mettre en place des mécanismes de concertation entre les autorités locales, les communautés et les ONG. Cela inclut le renforcement des infrastructures scolaires, l'organisation de formations spécifiques, et la mise en place d'un dispositif de soutien psychosocial aux élèves et enseignants. Ces initiatives constituent des leviers essentiels pour renforcer la résilience et assurer la pérennité du système éducatif.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les bases théoriques et empiriques qui structurent notre recherche, en mobilisant à la fois des théories de référence et une revue critique de la littérature. D'abord, nous avons développé quatre théories principales : la théorie de la résilience organisationnelle, la théorie des systèmes, la théorie du changement et la théorie du capital social. Ces approches conceptuelles permettent de comprendre la complexité de la gestion éducative en contexte de crise sécuritaire, en mettant l'accent sur les capacités d'adaptation, les interactions entre les différents acteurs et l'importance des dynamiques communautaires dans la continuité éducative. Chaque théorie a été analysée en lien direct avec le contexte du

Kéné Dougou, afin de fournir un cadre explicatif pertinent pour l'interprétation des résultats de la recherche.

Ensuite, à travers la revue de littérature, nous avons examiné les travaux existants portant sur la gestion éducative, les impacts des crises sécuritaires sur l'éducation, les stratégies de résilience et les perspectives de renforcement de la gouvernance scolaire. La revue critique des travaux existants révèle que, malgré de nombreuses initiatives, peu d'études ont véritablement analysé les interactions entre la crise sécuritaire et la gestion des structures éducatives au niveau provincial. Notre recherche entend combler ce vide, en articulant les théories de référence et les expériences locales, afin de proposer une analyse à la fois descriptive, explicative et prospective de la situation éducative dans la province du Kéné Dougou.

I.C : CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES

Dans toute recherche scientifique, la clarification des concepts centraux est essentielle afin de lever toute ambiguïté et de circonscrire le champ d'analyse. Ce chapitre vise donc à définir, expliciter et contextualiser les notions clés qui fondent notre étude sur la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou. Nous avons retenu quatre concepts majeurs qui structurent notre réflexion : la gestion éducative, la crise sécuritaire, la résilience éducative et la continuité éducative. Chaque concept sera présenté selon trois niveaux : une définition issue d'un dictionnaire ou d'une institution, une définition proposée par un auteur académique, et enfin notre propre définition contextualisée pour cette recherche.

I.C.1. Gestion éducative

Selon le *Petit Robert* (2021), le mot « gestion » désigne « l'action d'administrer, d'organiser et de diriger une affaire ou une institution ». Appliqué au domaine scolaire, il renvoie à l'ensemble des activités permettant d'organiser et de réguler la vie d'un établissement. La gestion éducative, dans ce sens, fait référence à la planification, à l'organisation et au suivi des ressources humaines et matérielles afin d'assurer le bon fonctionnement d'une structure éducative. Elle implique la mise en œuvre de moyens humains et techniques pour atteindre les objectifs pédagogiques fixés par le système éducatif.

Pour Bush et Bell (2002), « la gestion éducative consiste en un processus de planification, de coordination et d'évaluation des activités scolaires afin de promouvoir une éducation de qualité ». Ces auteurs insistent sur le fait que la gestion ne se limite pas à l'administration, mais

inclut aussi une dimension stratégique qui vise à améliorer la performance de l'établissement. Elle concerne à la fois les ressources humaines (enseignants, élèves, personnel), les ressources matérielles (infrastructures, équipements) et les processus pédagogiques (enseignement, évaluation, accompagnement des apprenants).

Dans le cadre de notre mémoire, nous définissons la gestion éducative comme l'ensemble des pratiques, décisions et stratégies mises en œuvre par les responsables d'établissements post-primaires et secondaires pour assurer la continuité des activités pédagogiques, administratives et sociales, malgré le contexte d'insécurité qui perturbe le fonctionnement normal des écoles. Cette définition met l'accent sur la dimension adaptative et résiliente que doit adopter la gestion éducative face aux crises sécuritaires, en intégrant des mécanismes d'innovation et de coordination avec les communautés locales et les partenaires éducatifs.

I.C.2. Crise sécuritaire

Le *Larousse* (2020) définit la crise comme « une situation de tension, de désordre ou de bouleversement qui nécessite une intervention urgente ». Une crise sécuritaire, dans ce sens, se rapporte à un état de perturbation grave de la sécurité d'une région ou d'un pays, souvent lié à des conflits armés, des actes terroristes ou des menaces à l'intégrité des populations. Elle entraîne des conséquences directes sur la vie sociale, économique et éducative, car elle affecte le climat de stabilité indispensable au développement.

Pour Karsenty et Dupuy (2018), « une crise sécuritaire est un ensemble d'événements violents ou menaçants qui provoquent une rupture dans le fonctionnement normal des institutions et des communautés, entraînant une réponse exceptionnelle de la part des autorités ». Dans le contexte burkinabè, ces auteurs soulignent que les attaques armées et l'expansion du terrorisme dans certaines régions fragilisent considérablement les services publics, en particulier l'éducation, qui devient une cible directe ou indirecte des violences.

Dans le cadre de notre recherche, nous entendons par crise sécuritaire toute situation caractérisée par l'instabilité et les menaces terroristes qui compromettent la sécurité des élèves, des enseignants et des infrastructures scolaires dans la province du Kéné Dougou, perturbant ainsi la mission éducative des établissements post-primaires et secondaires. Notre définition met en lumière le lien direct entre la crise sécuritaire et la gouvernance éducative, en considérant les établissements scolaires comme des institutions vulnérables mais stratégiques dans un contexte de conflit.

I.C.3. Résilience éducative

Le *Dictionnaire de l'UNICEF* (2015) définit la résilience comme « la capacité des individus, des communautés ou des systèmes à se préparer, à résister et à se relever rapidement après un choc ou une crise ». Appliquée au secteur éducatif, elle désigne la faculté des établissements et des systèmes éducatifs à continuer de fonctionner, malgré les perturbations causées par des crises, qu'elles soient sécuritaires, sanitaires ou naturelles. La résilience éducative se traduit par des mécanismes d'adaptation et d'innovation qui permettent de maintenir le droit à l'éducation.

Pour Masten (2014), « la résilience dans l'éducation ne consiste pas seulement à survivre aux crises, mais à transformer les difficultés en opportunités d'apprentissage et d'amélioration ». Elle implique, selon cette auteure, une approche collective et participative, mobilisant les enseignants, les élèves, les familles et les autorités éducatives pour développer des solutions adaptées au contexte de crise. La résilience repose donc sur la capacité du système éducatif à intégrer de nouvelles stratégies pédagogiques et organisationnelles.

Dans ce mémoire, nous définissons la résilience éducative comme l'ensemble des capacités de résistance, d'adaptation et d'innovation dont disposent les établissements post-primaires et secondaires de la province du Kéné Dougou pour continuer à dispenser un enseignement de qualité malgré les contraintes sécuritaires. Cette définition met en exergue la nécessité d'une réponse proactive et collaborative, impliquant tous les acteurs de la communauté éducative.

I.C.4. Continuité éducative

Le *Guide de l'UNESCO sur l'éducation en situation d'urgence* (2020) définit la continuité éducative comme « la mise en place de dispositifs pédagogiques et organisationnels visant à assurer l'accès et la poursuite des apprentissages, même en période de perturbations majeures ». Elle renvoie à l'idée que le droit à l'éducation ne doit pas être interrompu, quelles que soient les circonstances. La continuité éducative peut prendre la forme de classes temporaires, de l'enseignement à distance ou de mesures alternatives d'apprentissage.

Pour Sinclair (2013), « la continuité éducative ne se limite pas à la reprise des cours après une crise ; elle inclut la préparation, la réponse et la reconstruction des systèmes éducatifs pour éviter la rupture de l'apprentissage ». Cette approche, selon l'auteur, doit être soutenue par des politiques publiques efficaces, la mobilisation de ressources locales et la collaboration des partenaires internationaux.

Dans le cadre de notre recherche, nous définissons la continuité éducative comme l'ensemble des dispositifs, stratégies et mesures mises en œuvre par les établissements et les autorités éducatives du Kéné Dougou pour garantir la poursuite des enseignements, la protection des élèves et la prévention du décrochage scolaire en période de crise sécuritaire. Cette définition intègre à la fois la dimension pédagogique, la protection des acteurs éducatifs et la mobilisation communautaire.

Dans cette partie, nous avons clarifié quatre concepts fondamentaux pour la compréhension et l'analyse de notre problématique : la gestion éducative, la crise sécuritaire, la résilience éducative et la continuité éducative. Chaque notion a été définie à travers des approches lexicographiques, académiques et contextuelles, afin de préciser leur portée et leur signification dans le cadre de notre étude. Ces concepts constituent les piliers théoriques qui orientent notre réflexion et servent de cadre d'interprétation aux données de terrain. Leur clarification permet non seulement de délimiter le champ de notre recherche, mais aussi d'établir des repères conceptuels solides pour analyser les interactions complexes entre le contexte sécuritaire et la gestion des structures éducatives dans la province du Kéné Dougou.

CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Tout travail de recherche nécessite une démarche. Ainsi, dans ce chapitre, nous présentons d'abord la méthode de recherche, ensuite le champ d'étude, la population et l'échantillonnage, puis la présentation et la validation des instruments de collecte des données et enfin la méthode de traitement et d'analyse des données.

II.1. Méthode de recherche

Au regard des objectifs de notre recherche, nous avons adopté la méthode mixte, c'est-à-dire une étude basée sur les données qualitatives et quantitatives. Ce type de recherche permet une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène étudié. Ce qui nous donne une possibilité de triangulation des sources d'information. La méthode qualitative, à travers le recueil des données d'entretien avec certains acteurs sur le sujet, va permettre d'appréhender leurs appréciations et leurs points de vue sur les politiques de l'éducation en situation d'urgence dans la province du Kéné Dougou. Quant aux données quantitatives issues de l'administration des questionnaires, elles seront très précieuses pour une analyse statistique de la question. Toutes les données, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives seront recueillies dans un champ d'étude que nous nous faisons le devoir de décrire.

II.2. Champ d'étude

Le champ d'étude de cette recherche se situe dans la province du Kéné Dougou, une région administrative du Burkina Faso appartenant à la région du Guiriko, avec Orodara comme chef-lieu. La province du Kéné Dougou est composée de treize communes, dont Orodara, Samogohiri, Samorogouan, Koloko, Kangala, Kayan, Banzon, Djigouéra, Kourinion, Kourouma, N'dorola, Sindo et Morollaba. Cette province, qui est historiquement marquée par une grande diversité culturelle et économique, se distingue par une forte activité agricole, notamment la culture du coton, de la mangue et d'autres produits vivriers, ce qui en fait un pôle économique important.

Cependant, malgré sa relative stabilité par rapport à d'autres zones du Burkina Faso, le Kéné Dougou n'est pas exempt des effets indirects de la crise sécuritaire qui secoue le pays depuis 2015.

Le choix du Kéné Dougou comme champ d'étude se justifie par le fait que cette province est non seulement la première à subir des attaques terroristes au Burkina-Faso plus précisément

dans la commune de Samorogouan, mais aussi et surtout du fait qu'elle se trouve dans une situation charnière entre des zones relativement sécurisées et des régions plus exposées à la menace terroriste, comme celles des Tannounyan et du Bankui. Bien que les attaques directes y soient moins fréquentes que dans d'autres provinces, l'impact de la crise sécuritaire se fait sentir à travers les déplacements de populations, la peur généralisée, les contraintes logistiques et l'affaiblissement des infrastructures éducatives. De plus, certaines communes frontalières, comme Koloko, Kayan, Sindo, Morollaba sont vulnérables du fait de leur proximité avec le Mali. Ces communes ont fait l'objet d'attaques et de menaces d'attaques terroristes. Les communes comme Kourouma et N'Dorola, situées dans la partie nord du Kéné Dougou à proximité des communes frontalières telles que Morollaba, Kayan et Sindo n'ont pas été épargnées par les terroristes. Toute chose qui a occasionné la fermeture temporaire des établissements scolaires desdites communes. Ce qui impose des mesures de sécurité renforcées, affectant ainsi la gestion quotidienne des établissements scolaires.

Le système éducatif du Kéné Dougou se compose d'un ensemble d'établissements post-primaires et secondaires répartis dans les principales communes, avec une concentration dans la ville d'Orodara. Au cours de l'année scolaire 2025-2026, la province a enregistré cent cinq (105) lycées et collèges publics et privés qui sont encadrés par les services déconcentrés de l'éducation. Dans un contexte marqué par la crise sécuritaire, ces structures éducatives doivent relever de nombreux défis liés à la disponibilité des enseignants, à la sécurité des élèves et à la continuité pédagogique. C'est ce contexte particulier qui constitue le cœur de notre étude, car il permet d'analyser la gestion des établissements scolaires dans un espace géographique qui se trouve à la fois touché par la crise nationale et doté d'atouts socio-éducatifs spécifiques pouvant inspirer des stratégies de résilience.

II.3. Population et échantillon d'étude

La population d'une étude désigne l'ensemble des individus ou éléments qui partagent des caractéristiques communes et qui sont ciblés par la recherche². Elle représente le groupe total sur lequel l'investigation se base. L'échantillon, quant à lui, est un sous-ensemble de cette population, sélectionné de manière à refléter de façon représentative les caractéristiques de l'ensemble.

² Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

II.3.1. Population d'étude

La population d'étude de cette recherche est constituée de l'ensemble des acteurs impliqués dans la gestion, le suivi et le fonctionnement des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans la province du Kéné Dougou. Cette population comprend principalement les chefs d'établissement, les enseignants, les élèves, les encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques), le service de vie scolaire, responsables des services déconcentrés du Ministère, ainsi que certains acteurs communautaires (associations de parents d'élèves et leaders locaux) qui jouent un rôle dans la gouvernance éducative locale. Leur implication est essentielle, car ces acteurs sont directement confrontés aux effets de la crise sécuritaire sur la gestion des écoles et possèdent une expertise ou une expérience pertinente pour répondre à nos questions de recherche.

Le choix de cette population repose sur le fait qu'elle représente les différentes strates du système éducatif et permet une compréhension globale des réalités vécues dans la province. Les chefs d'établissement, en particulier, sont au cœur de la gestion administrative et pédagogique des établissements scolaires. Comme le soulignent Bush et Bell (2002), « la direction scolaire est le pivot de la qualité éducative, car elle influence à la fois les pratiques enseignantes et la motivation des apprenants ». Les enseignants, pour leur part, sont des acteurs clés dans la continuité éducative et dans la mise en œuvre des stratégies pédagogiques en contexte d'insécurité. Les encadreurs et responsables administratifs fournissent quant à eux une vision plus institutionnelle et stratégique des défis rencontrés.

Cette population d'étude est également justifiée par la pertinence des informations qu'elle peut fournir sur les trois axes majeurs de notre recherche : les difficultés rencontrées dans la gestion des établissements, les stratégies adoptées pour assurer la continuité éducative et les perspectives d'amélioration de la résilience du système éducatif. En intégrant ces acteurs aux niveaux micro (établissements) et macro (services déconcentrés), nous garantissons une vision holistique de la problématique étudiée dans la province du Kéné Dougou.

II.3.2. Echantillon d'étude

Pour déterminer les personnes qui prendront effectivement part à nos enquêtes, nous avons procédé à un échantillonnage par choix raisonné. Ce choix repose sur une approche méthodologique qui s'aligne étroitement avec les objectifs de recherche. Cette approche, offre une flexibilité tout en maintenant un degré élevé de contrôle sur la sélection des participants, ce

qui en fait une option pertinente dans le contexte de notre étude axée sur les élèves déplacés internes.

Cette méthodologie a été préconisée par divers chercheurs comme Patton (1990, 2002, 2015), Miles et Huberman (1994), Yin (2014) et Creswell (2014) en sciences sociales pour sa capacité à identifier des participants spécifiques dont les expériences et les perspectives enrichissent considérablement la compréhension du phénomène étudié. Selon Patton (1990), l'échantillonnage par choix raisonné permet aux chercheurs de sélectionner des participants qui possèdent une connaissance approfondie et une expérience significative du sujet étudié, ce qui peut fournir des informations de grande valeur pour répondre aux questions de recherche. De même, Miles et Huberman (1994) pensent que cette approche offre une opportunité de cibler des individus dont les expériences variées permettent une analyse en profondeur et une exploration approfondie des dimensions complexes du phénomène en question.

Tableau 1: Population d'étude pour l'approche quantitative

Population d'étude	Nombre
Professeurs	823
APE	83

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Le tableau présente la population d'étude mobilisée dans le cadre de l'approche quantitative. On y observe que l'effectif des professeurs (823) est largement supérieur à celui des associations de parents d'élèves (APE), qui ne comptent que 83 représentants.

Tableau 2: Population d'étude pour l'approche qualitative

Population cible	Echantillon
Chef d'établissement	105
Encadreurs pédagogiques	18
Agent de la vie scolaire	110

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Le tableau met en évidence la population concernée par la méthode qualitative composé de 105 chefs d'établissement, 18 encadreurs pédagogiques et 110 agents de la vie scolaire.

Dans le cadre de ce mémoire, la collecte des données s'est appuyée principalement sur deux techniques : l'enquête par questionnaire et les entretiens semi-directifs. Les questionnaires

ont été administrés auprès des enseignants, élèves et membres d’APE afin de recueillir des informations standardisées et quantitatives sur les effets de l’insécurité sur la continuité éducative. Les entretiens semi-directifs ont été conduits auprès des chefs d’établissement, des encadreurs pédagogiques et de certains responsables éducatifs pour approfondir les perceptions et expériences des acteurs. Ces deux approches ont été complétées par une analyse documentaire exploitant les rapports officiels, les statistiques scolaires et les documents administratifs disponibles au niveau provincial, régional et national.

Les outils correspondants ont été adaptés à chaque technique : des questionnaires structurés avec questions fermées et ouvertes, des guides d’entretien organisés autour de thématiques clés (gestion, sécurité, continuité pédagogique) ainsi que des fiches d’exploitation documentaire pour consigner les données issues des rapports et annuaires statistiques. Ce dispositif méthodologique mixte a permis de trianguler les sources, d’obtenir à la fois des données chiffrées et des témoignages qualitatifs, et ainsi de renforcer la validité et la fiabilité des résultats de l’étude.

II.4. Echantillon

Tableau 3: Echantillon d’étude pour l’approche quantitative

Population d’étude	Nombre
Professeurs	50
APE	15

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Le tableau présente l’échantillon retenu pour l’approche quantitative. Il comprend 50 professeurs et 15 représentants d’associations de parents d’élèves (APE), soit un total de 65 enquêtés. Ce choix illustre la volonté de cibler en priorité le corps enseignant, principal acteur du processus pédagogique et directement confronté aux défis sécuritaires dans leur pratique quotidienne. Les APE, bien que moins représentés numériquement, jouent un rôle complémentaire essentiel en tant que relais communautaire et acteurs de la continuité éducative. Cet échantillon permet donc de croiser les points de vue de deux catégories d’acteurs clés, renforçant la validité des résultats quantitatifs.

Tableau 4: Echantillon d'étude pour l'approche qualitative

Population cible	Echantillon
Chef d'établissement	10
Encadreurs pédagogiques	10
Agent de la vie scolaire	20

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Ce tableau fait état de l'échantillon qualitatif composé de 10 chefs d'établissement, 10 encadreurs pédagogiques et 20 agents de la vie scolaire, soit 40 participants au total. Cette distribution met en évidence une approche équilibrée, qui associe la vision stratégique des chefs d'établissement, l'expertise technique des encadreurs pédagogiques et l'expérience opérationnelle des agents de la vie scolaire. Ces profils variés offrent une compréhension nuancée des effets de l'insécurité sur la gestion des établissements, en combinant perspectives managériales, pédagogiques et psychosociales. Ainsi, l'échantillon qualitatif complète efficacement l'approche quantitative, garantissant une analyse globale et triangulée des réalités éducatives dans la province du Kéné Dougou.

II.5. Présentation et validation des instruments de collecte des données

Les instruments de collecte de données mobilisés dans notre mémoire sont essentiellement le questionnaire, le guide d'entretien et l'analyse documentaire. Ces outils ont été conçus pour répondre aux exigences méthodologiques de notre recherche et adaptés aux différentes catégories d'acteurs impliqués dans le fonctionnement des structures éducatives. Afin d'en garantir la pertinence et la fiabilité, ils ont d'abord été testés auprès d'un échantillon réduit de participants représentatifs, ce qui a permis d'apporter des ajustements nécessaires avant leur déploiement à grande échelle.

Le questionnaire a été destiné principalement aux enseignants, aux élèves déplacés internes et aux membres des associations de parents d'élèves (APE). Son objectif était de recueillir des données quantitatives et comparables sur leurs perceptions, leurs difficultés et leurs stratégies d'adaptation face aux effets de l'insécurité. Le guide d'entretien, quant à lui, a ciblé les chefs d'établissement, les encadreurs pédagogiques, les agents de la vie scolaire et certains responsables administratifs. Il visait à approfondir les analyses par la collecte de données qualitatives permettant de comprendre les réalités du terrain, les contraintes de gestion et les mécanismes de résilience adoptés. Enfin, l'analyse documentaire a concerné les rapports officiels, les statistiques scolaires et les documents administratifs disponibles, avec pour objectif

d'apporter une base factuelle solide et de trianguler les informations issues des questionnaires et entretiens.

II.6. Politique de terrain et considérations éthiques

Nous avons demandé l'autorisation du Directeur provincial avant de mener notre étude. Des réunions d'information seront organisées pour rassurer les différents acteurs quant à la protection des données et le respect de la confidentialité. Ensuite, nous contacterons les membres de notre échantillon pour leur distribuer les questionnaires, et des entretiens individuels seront programmés selon leurs disponibilités.

II.7. Méthode de traitement et d'analyse des données

Pour le traitement des données quantitatives, la démarche débutera par la saisie et le nettoyage des données, incluant la détection et la correction d'incohérences, de doublons ou de valeurs extrêmes. Les variables seront ensuite codées en vue de leur analyse. Une série de statistiques descriptives (moyennes, fréquences, etc.) sera appliquée pour dégager des tendances, des corrélations ou des écarts significatifs entre les variables, permettant ainsi de valider ou d'infirmer les hypothèses de recherche.

Concernant les données qualitatives (entretiens et focus groups), les enregistrements seront intégralement transcrits, puis structurés avant d'être analysés selon une approche thématique. Cette méthode permettra d'identifier les motifs récurrents et les significations clés dans les discours recueillis

Dans ce chapitre, nous avons donné la méthode de recherche de notre étude, son champ d'étude, sa population et son échantillonnage. Nous avons aussi abordé la présentation et la validation des instruments de collecte des données, la politique de terrain, la méthode de traitement et d'analyse des données.

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ET LA DISCUSSION DES RESULTATS ET LES PERSPECTIVES.

Cette partie pratique comportant deux chapitres, la présentation et analyse des données et la discussion des résultats et les perspectives.

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des données recueillies. Il expose de manière détaillée les résultats bruts à travers des tableaux et graphiques, afin de mettre en évidence les tendances majeures et les points saillants observés.

III.1. Présentation et analyse des résultats

III.1.1. Situation de la réalisation des enquêtes

La collecte des données a reposé principalement sur deux techniques : l'administration des questionnaires et la conduite des entretiens individuels. Ces différentes étapes ont été réalisées directement par nous-même, ce qui a permis d'assurer un meilleur suivi du processus et une plus grande maîtrise de la qualité des informations recueillies.

Dans cette section, nous présentons l'état de recouvrement des instruments de collecte, en mettant en évidence le nombre de questionnaires effectivement retournés ainsi que les entretiens effectivement réalisés par rapport aux prévisions initiales. L'analyse de ces taux de recouvrement est bonne, car elle permet d'apprécier la validité des données collectées et de juger du degré de représentativité de l'échantillon.

Ainsi, avant de procéder à l'analyse des résultats, il convient d'examiner de manière détaillée la situation du recouvrement des questionnaires, des entretiens et des focus groups, afin de s'assurer de la pertinence des données mobilisées pour répondre aux objectifs de cette recherche.

Tableau 5 : Etat global de réalisation de l'enquête

Instruments de collectes des données	Échantillon prévu	Échantillon réalisé	Taux de recouvrement
Questionnaires	65	65	100%
Entretiens	21	19	90,47%
Total	86	84	97,67%

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Le tableau ci-dessus présente l'état global du recouvrement des outils de collecte des données. Sur un total de 86 instruments prévus (questionnaires et entretiens), 84 ont pu être effectivement administrés et exploités, soit un taux de recouvrement global de 97,67 %. Ce résultat témoigne d'un excellent niveau de participation, garantissant ainsi une forte

représentativité des données collectées. En ce qui concerne les questionnaires, le taux de recouvrement atteint 100 %, ce qui signifie que la totalité des 65 questionnaires distribués a été correctement remplie et retournée. Ce résultat est particulièrement satisfaisant, car il reflète non seulement l'intérêt des enquêtés pour la thématique étudiée, mais également l'efficacité des stratégies de collecte mises en œuvre. Pour les entretiens, le taux de réalisation s'élève à 90,47 % (19 réalisés sur 21 prévus).

Bien que légèrement inférieur à celui des questionnaires, ce taux reste largement acceptable dans une démarche de recherche en sciences sociales, où des contraintes logistiques ou des indisponibilités peuvent limiter la participation. Cette proportion élevée permet néanmoins de disposer d'un matériau qualitatif suffisamment riche et diversifié pour trianguler les données issues des questionnaires et approfondir l'analyse. Dans l'ensemble, les taux de recouvrement enregistrés confèrent une grande fiabilité aux données recueillies, réduisent les risques de biais liés à la non-réponse et assurent la validité scientifique des résultats qui seront analysés dans les sections suivantes.

Dans les points suivants, nous présenterons en détails la situation de la réalisation de de l'enquête selon les outils utilisés et les catégories enquêtées.

III.1.2.1. De la situation de réalisation des questionnaires

Nous présenterons dans la suite en tableau les états de réalisation des questionnaires par catégorie d'enquêtés, leur effectif ciblé, la fréquence de réponses reçues.

Tableau 6 : Etat de réalisation des questionnaires

Enquêtés	Effectif de la population enquêtée	Nombre de réponses reçues	Taux de recouvrement
Professeurs	50	50	100%
APE	15	15	100%
Total	65	65	100%

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Ce tableau détaille l'état de réalisation des questionnaires, soulignant un excellent taux de recouvrement global de 100 %. Ces taux confirment l'intérêt que ces groupes cibles portent pour notre thème permettant de garantir une meilleure représentativité et réduisant les biais.

Tableau 7: Répartition par sexe des enquêtés concernés par le questionnaire

Enquêtés/Sexe	Hommes	%	Femmes	%	Total
Professeurs	35	70,00%	15	30,00%	50
APE	10	66,67%	5	33,33%	15
Total	45	54,72%	20	44,03%	65

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Le tableau présente la répartition des enquêtés selon le sexe. On observe une prédominance masculine avec 45 hommes (54,72 %) contre 20 femmes (44,03 %). Cette disparité est particulièrement marquée chez les professeurs, où l'ensemble des enquêtés sont des hommes (100 %), traduisant une faible représentation féminine dans cette catégorie. En revanche, les membres de l'Association des Parents d'Élèves (APE) affichent une composition plus équilibrée, avec 66,67 % d'hommes et 33,33 % de femmes. Cette répartition met en évidence une sous-représentation des femmes dans certaines fonctions éducatives stratégiques, ce qui reflète une réalité structurelle du secteur éducatif dans le contexte étudié.

III.I.2.2. De la Situation de réalisation des entretiens.

Dans cette partie, nous présenterons les principales caractéristiques des personnes interrogées selon le profil, le sexe et le nombre d'année d'expérience.

Tableau 8 : Situation de réalisation des entretiens

Enquêtés	Effectif de la population enquêtée	Nombre d'entretiens réalisés	Taux de réalisation
Chef d'établissement	10	10	100%
Encadreurs pédagogiques	10	8	80%
Directeur provincial	1	1	100%
Total	21	19	90,47%

Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Ce tableau présente la situation de réalisation des entretiens, soulignant un taux de réalisation global de 90,47 %, ce qui témoigne d'une collecte de données généralement réussie. Les enquêtés issus de la Direction provinciale et des chefs d'établissement affichent un taux de réalisation parfait de 100 %, ce qui reflète une participation totale de ces acteurs clés. En revanche, les encadreurs pédagogiques, bien que largement représentées avec 8 entretiens réalisés sur 10 prévus, enregistrent un taux de réalisation de 80 %, indiquant une légère difficulté à atteindre l'ensemble des répondants. Cette légère différence peut être due à des contraintes logistiques ou organisationnelles, mais n'altère pas de manière significative la représentativité des données collectées. Dans l'ensemble, ces résultats confirment la réussite de l'enquête tout en suggérant une opportunité d'amélioration pour garantir un taux de participation optimal dans de futures investigations.

Tableau 9 : Répartition par sexe des enquêtés concernés par l'entretien

Enquêtés/Sexe	Hommes	Femmes	Total
Chef d'établissement	8	2	10
Encadreurs pédagogiques	6	2	8
Directeur provincial	1	0	1
Total	15	4	19

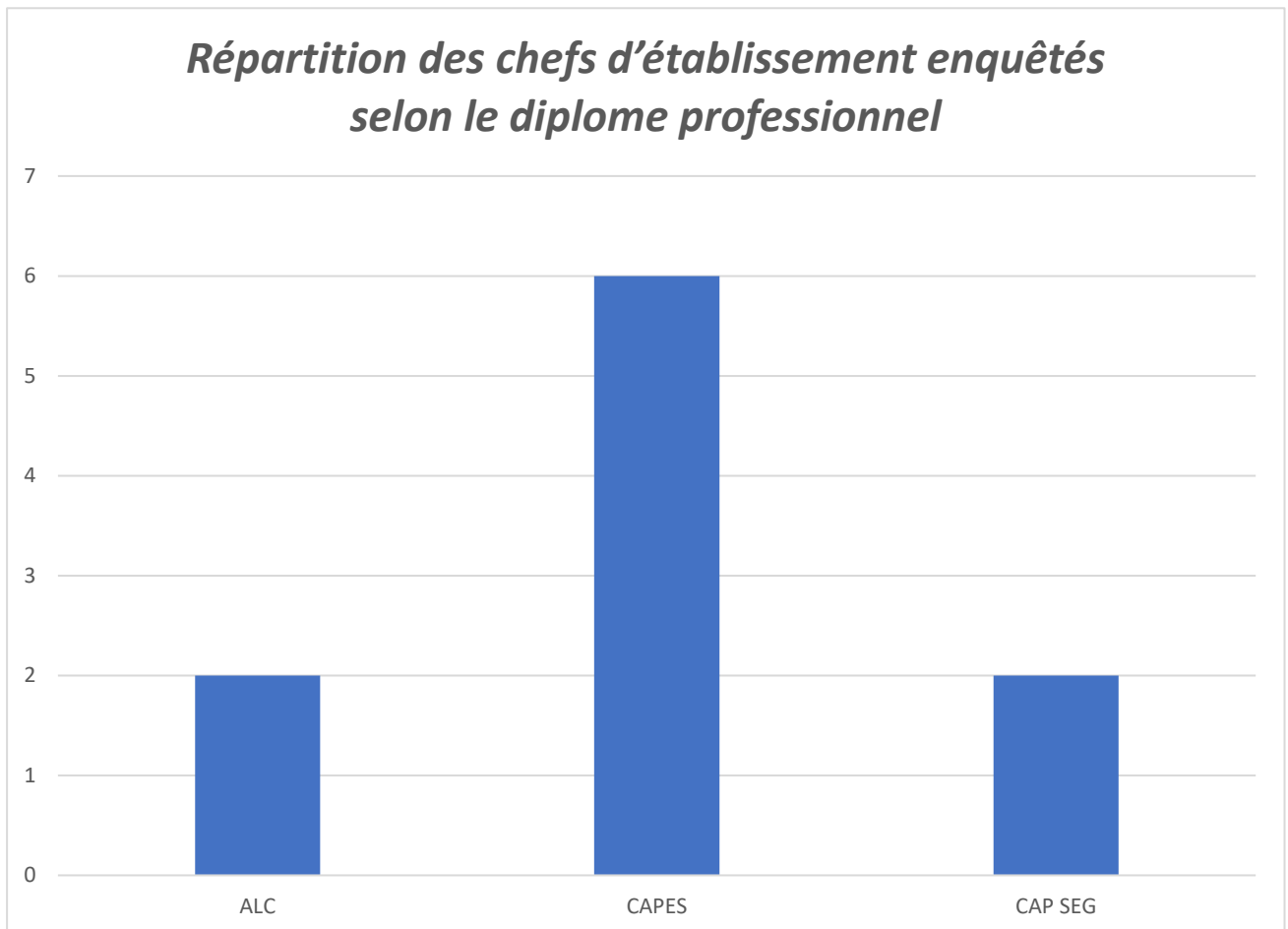
Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Le tableau met en évidence une nette inégalité de genre dans la répartition des responsabilités éducatives. En effet, sur l'ensemble des 19 enquêtés, les hommes représentent 78,95 % contre seulement 21,05 % de femmes. Cette disparité se retrouve dans toutes les catégories : parmi les chefs d'établissement (80 % d'hommes et 20 % de femmes) et les encadreurs pédagogiques (75 % d'hommes et 25 % de femmes), tandis que la fonction de directeur provincial reste exclusivement masculine (100 %). Ces proportions montrent que, malgré une présence féminine non négligeable, les femmes demeurent largement sous-représentées dans les postes de responsabilité, ce qui traduit un déséquilibre structurel et interpelle sur la nécessité de promouvoir davantage la participation féminine dans la gouvernance du système éducatif.

III.I.2.1.2 Caractéristiques des enquêtés par entretien

Dans cette partie, nous présenterons les principales caractéristiques des personnes interrogées afin de mieux comprendre le profil des participants et d'analyser les résultats de manière précise.

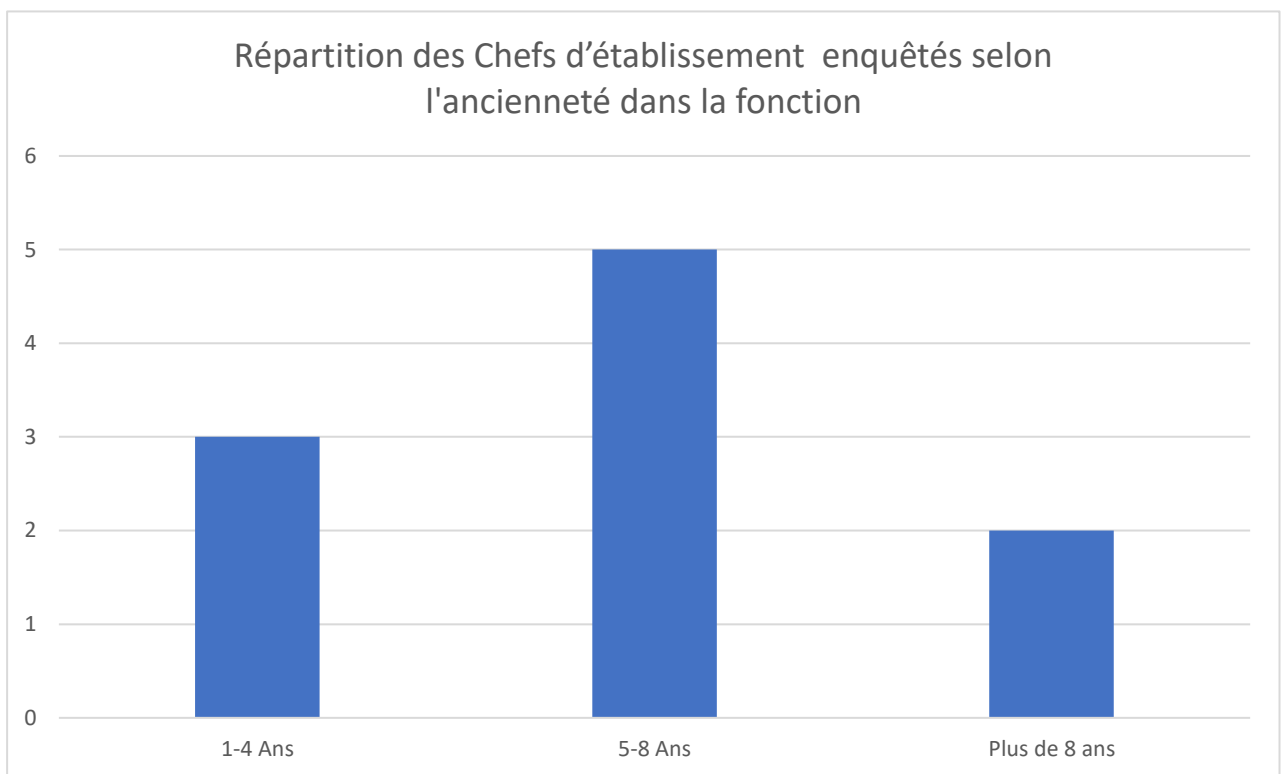
Figure 1: Répartition des chefs d'établissement enquêtés selon le diplôme professionnel



Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Le tableau présente la répartition des chefs d'établissement enquêtés selon leur diplôme professionnel. On constate une majorité des CAPES (6 enseignants), suivis de manière équivalente par ceux de l'ALC et du CAP-CEG (2 enseignants chacun). Cette distribution révèle une forte représentation des chefs d'établissement professeurs certifiés au CAPES, traduisant une qualification relativement élevée dans l'échantillon, tandis que les autres diplômes apparaissent moins représentés. Ces données montrent la diversité des profils de formation, mais également la prédominance du CAPES dans le corps enseignant interrogé.

Figure 2: Répartition des chefs d'établissement enquêtés selon l'ancienneté dans la fonction



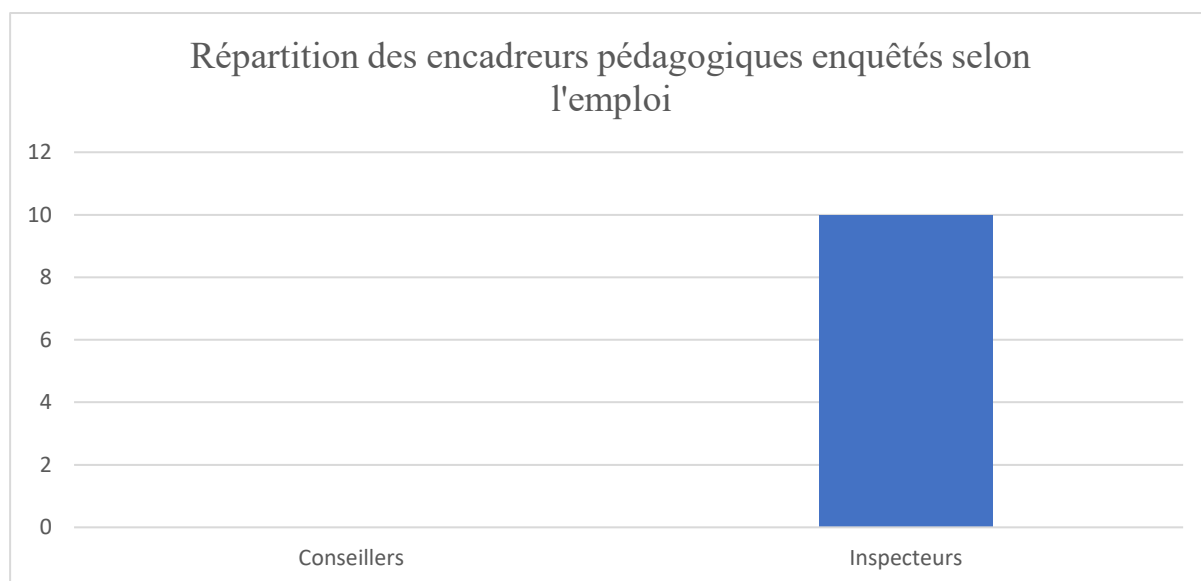
Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Ce graphique présente la répartition des Chefs d'établissement enquêtés selon leur ancienneté dans la fonction, offrant un aperçu des profils d'expérience des responsables éducatifs. Cette distribution permet de mettre en lumière la diversité ou l'homogénéité en termes d'expérience professionnelle parmi les chefs d'établissement.

A travers ce graphique, nous constatons que la majorité des chefs enquêtés ont plus de cinq années d'ancienneté dans la fonction de chef d'établissement. Cette ancienneté dénote qu'ils

ont une certaine expérience. Et à ce titre, ils peuvent fournir des réponses pertinentes pour notre étude.

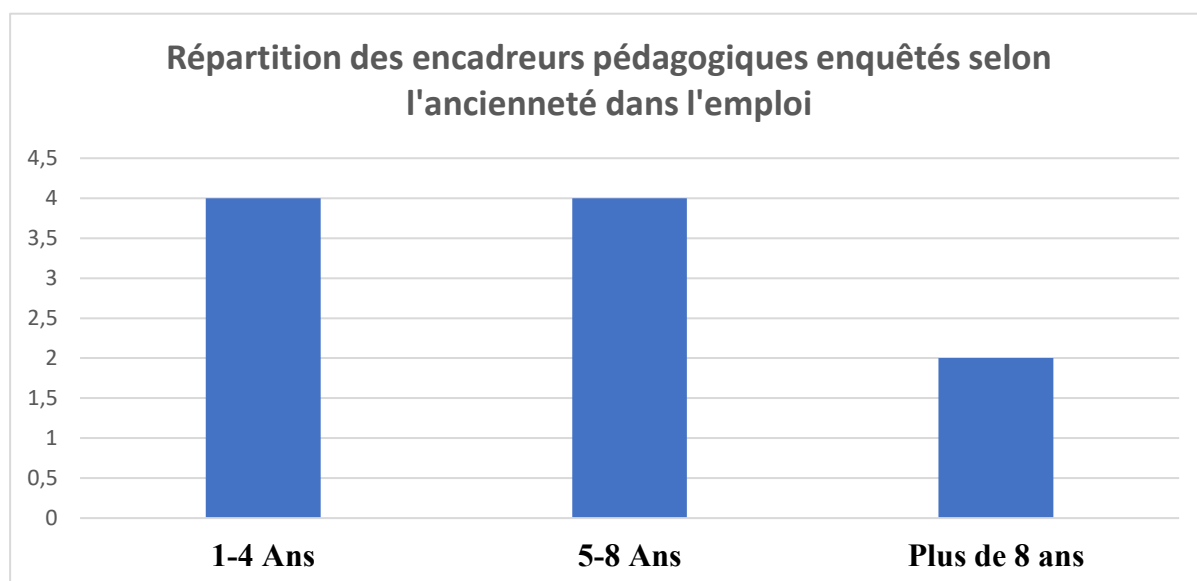
Figure 3 : Répartition des encadreurs pédagogiques enquêtés selon l'emploi



Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Nous remarquons que tous les encadreurs pédagogiques enquêtés sont des Inspecteurs issus de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou. Au regard de leurs emplois, ils sont à même de nous fournir des informations pertinentes.

Figure 4 : Répartition des encadreurs pédagogiques enquêtés selon l'ancienneté dans l'emploi



Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

La plupart des encadreurs pédagogiques ont une ancienneté supérieure cinq ans. Cette ancienneté indique qu'ils ont une certaine expérience dans la thématique. Et à ce titre, ils peuvent fournir des réponses pertinentes pour notre étude.

III.1.3. Présentation et analyse des données collectées

Après la présentation de l'état de recouvrement des questionnaires et de la réalisation des entretiens, nous allons procéder dans cette partie à la présentation et à l'analyse des données collectées par rubrique.

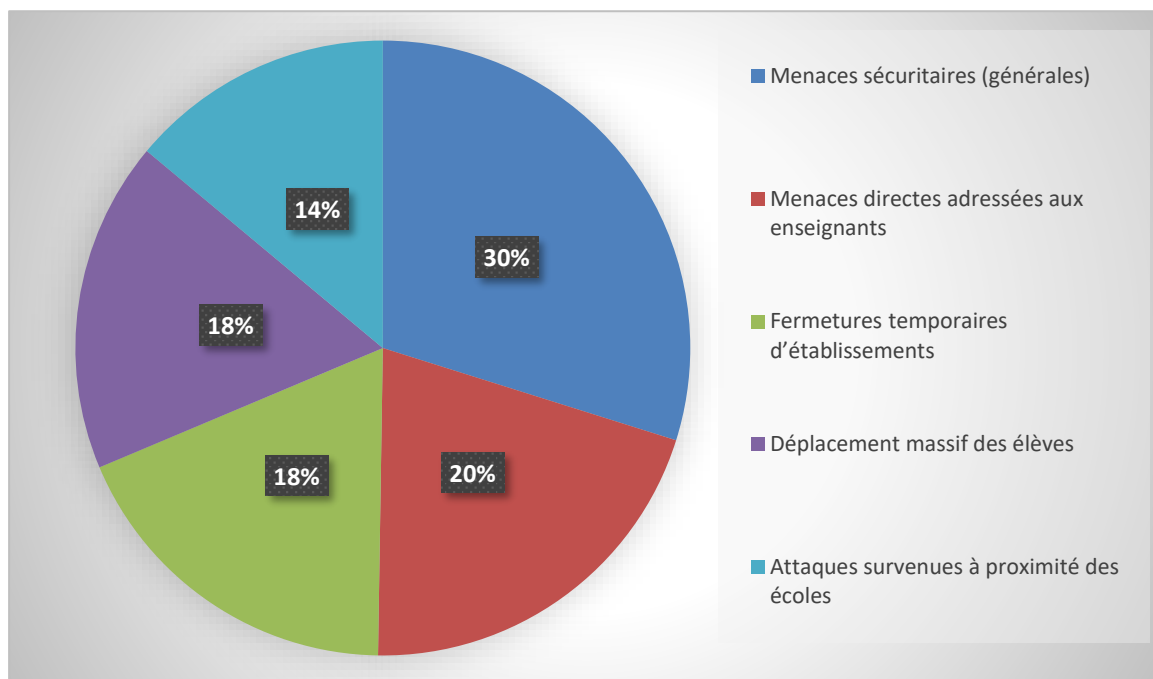
III.1.3.1 Des difficultés d'ordre sécuritaire, administratif, pédagogique et psychosocial rencontrées.

Les questions I.1 à I.3 du questionnaire et I dans le guide d'entretien, répondent à cette thématique qui couvre les difficultés au plan sécuritaires, administratif, pédagogique et psychosocial dans la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou.

III.1.3.1.1 Sur le plan sécuritaire

Les résultats de l'enquête montrent que la majorité des acteurs interrogés considèrent l'insécurité comme la principale entrave au bon fonctionnement des établissements scolaires. En effet, 92,3 % des enquêtés ont mentionné les menaces sécuritaires comme un facteur majeur perturbant la continuité éducative. Cette situation se manifeste par des menaces directes adressées aux enseignants (63,07 %), des fermetures temporaires d'établissements (56,92 %), le déplacement massif des élèves (53,84 %) et des attaques survenues à proximité des écoles (43,07 %). Ces données traduisent le fait que l'insécurité affecte non seulement la stabilité pédagogique, mais aussi la sécurité physique et psychologique des différents acteurs.

Figure 5: Facteurs d'insécurité perturbant la continuité éducative



Source : Enquête de terrain juin/juillet /août 2025

Les menaces contre les enseignants apparaissent comme la forme la plus répandue de difficulté sécuritaire. Près des deux tiers des enseignants interrogés (63,07 %) affirment avoir reçu des intimidations verbales ou écrites de la part de groupes armés. Cette réalité oblige certains à abandonner leur poste ou à exercer leurs fonctions dans la peur constante. Comme l'a affirmé un chef d'établissement : « *Nous recevons parfois des lettres anonymes nous demandant de fermer l'école sous peine de représailles. Dans ces conditions, nous sommes obligés d'interrompre les cours.* » Ces menaces sapent non seulement la motivation des enseignants, mais compromettent également le droit fondamental des enfants à l'éducation.

Les fermetures temporaires d'écoles, rapportées par 56,92 % des enquêtés, constituent une autre manifestation directe de la crise sécuritaire. Ces interruptions, souvent imprévisibles, désorganisent le calendrier scolaire et contribuent à l'augmentation des abandons. Un encadreur pédagogique témoigne à ce sujet : « *Les attaques à proximité des villages créent un climat de peur permanente, même si l'établissement n'est pas directement visé.* » Ainsi, même en l'absence de destruction physique des infrastructures, la simple menace d'une attaque suffit à imposer l'arrêt des activités scolaires.

Les déplacements massifs d'élèves, évoqués par 53,84 % des répondants, représentent une autre conséquence de l'insécurité. Ces déplacements, souvent forcés, entraînent une forte concentration d'élèves dans les zones jugées plus sûres, provoquant la surcharge des classes et la désorganisation pédagogique. De plus, ces élèves déplacés internes arrivent fréquemment sans matériel scolaire, ce qui accentue les inégalités d'apprentissage.

Enfin, 43,07 % des enquêtés ont rapporté que les attaques perpétrées à proximité des établissements scolaires, même lorsqu'elles ne visaient pas directement ces établissements, engendrent un climat de panique généralisée. Comme le souligne un enseignant déplacé : « *J'ai dû abandonner mon poste précédent après avoir été menacé directement par des individus armés. Je ne pouvais plus assurer ma sécurité ni celle de mes élèves.* » Ce climat d'insécurité constante fragilise les communautés éducatives et accentue la déscolarisation dans les zones les plus touchées.

En somme, l'insécurité constitue un obstacle majeur à la continuité de l'éducation dans la province du Kéné Dougou. Les données quantitatives mettent en évidence la fréquence de ces difficultés, tandis que les entretiens révèlent leur intensité et leurs effets psychologiques. Ces résultats confirment que l'école, bien qu'étant un espace d'apprentissage et de socialisation, devient également une cible ou une victime collatérale de la crise sécuritaire. Cela soulève des implications importantes pour la gestion des structures éducatives et interpelle sur la nécessité de dispositifs spécifiques de résilience et de protection dans un tel contexte.

III.I.3.1. 2. Sur le plan administratif

Au-delà des contraintes sécuritaires, l'enquête a révélé que les difficultés administratives constituent une préoccupation majeure dans la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire. Près de 68 % des enseignants interrogés ont affirmé que les affectations massives et réaffectations fréquentes perturbent gravement la stabilité du fonctionnement scolaire. Ces mouvements de personnel, souvent imposés par la nécessité de sécuriser certains établissements et d'en fermer d'autres, entraînent des déséquilibres dans la répartition des enseignants et perturbent la planification pédagogique. Comme l'a souligné un encadreur pédagogique : « *Certains enseignants sont affectés puis réaffectés plusieurs fois dans l'année. Cela crée un déséquilibre énorme dans la planification des cours et perturbe la stabilité pédagogique.* »

Un autre défi administratif concerne la mauvaise gestion des carrières des agents déplacés, rapportés par 49,23 % des répondants. Cette situation fragilise la motivation des enseignants, qui se sentent souvent abandonnés par l'administration centrale. Cette mauvaise gestion se traduit par la gestion des actes administratifs, dans la mesure où l'agent déployé ne bénéficie que d'une attestation de présence dans son poste d'accueil. Pour tout dossier administratif qu'il doit déposer (indemnités, examen ou concours professionnel, notation...) il est obligé de faire recours à son chef d'établissement fermé. A ce propos, un Directeur d'un CEG nous expliquait ses difficultés : « *Ayant été redéployé à trois reprises en tant que chef d'établissement, je suis obligé de me promener avec trois cachets différents dans mon sac pour le traitement des dossiers des agents des trois établissements fermés dans lesquels j'exerçais* ».

Enfin, 41,53 % des participants ont souligné l'insuffisance de moyens de gestion administrative, qu'il s'agisse de matériel bureautique, de moyens logistiques pour assurer la supervision et surtout financier. Les établissements scolaires fonctionnent souvent avec des ressources minimales, ce qui alourdit le travail des chefs d'établissement et complique la mise en œuvre de politiques éducatives en situation d'urgence. Un Proviseur nous laissait entendre : « *j'ai plus d'une dizaine d'ordre de mission entassés dans le bureau. Nous ne disposons pas de ressources pour les payer. Pourtant à chaque fois nous sommes convoqués à Orodara pour des rencontres* »

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les difficultés administratives, loin d'être secondaires, constituent des freins structurels à la gestion des établissements scolaires en contexte de crise sécuritaire. Elles accentuent l'instabilité du système éducatif, réduisent la motivation du personnel enseignant et compromettent la continuité éducative. Ces contraintes soulignent la nécessité d'une réforme organisationnelle et d'un appui renforcé en ressources humaines et matérielles pour rendre la gestion plus résiliente face à l'insécurité.

III.1.3.1.3. Sur le plan pédagogique

L'analyse des questionnaires et entretiens révèle que les difficultés pédagogiques occupent une place importante dans les préoccupations des acteurs éducatifs. En effet, près de 72 % des enseignants enquêtés estiment ne pas disposer de conditions pédagogiques suffisantes pour assurer un enseignement de qualité. Ces contraintes se traduisent principalement par la surcharge des classes, le manque de matériel didactique, les difficultés d'adaptation à l'enseignement à distance et à l'organisation des évaluations.

La surcharge des classes est la difficulté la plus fréquemment rapportée, avec 48 % des enseignants qui affirment enseigner devant des effectifs dépassant largement les normes. Ce phénomène est directement lié à l'afflux massif d'élèves déplacés internes (EDI) dans certaines localités jugées plus sûres. Plusieurs classes comptent plus de 90 élèves, ce qui rend le suivi pédagogique quasiment impossible. Un enseignant témoigne à ce propos : « *Dans ma classe, nous avons un effectif de 105 élèves à cause des déplacés internes. Il est impossible de suivre correctement chacun d'eux, et les évaluations deviennent ingérables.* »

Par ailleurs, 32 % des enseignants interrogés ont signalé un manque de formation à l'utilisation de dispositifs pédagogiques alternatifs, notamment l'enseignement à distance ou les cours par radio et télévision éducatives. Cette difficulté est renforcée par l'absence d'outils numériques adaptés dans les établissements. Comme le note un encadreur pédagogique : « *La plupart des enseignants n'ont jamais été formés à l'utilisation des outils numériques. Quand il a fallu recourir à l'enseignement à distance, beaucoup se sont sentis démunis.* »

Un autre problème réside dans l'insuffisance de matériel didactique, mentionnée par 28 % des enquêtés. Les manuels scolaires, tableaux, fournitures de base et supports pédagogiques sont souvent insuffisants, particulièrement dans les établissements qui accueillent un grand nombre d'élèves déplacés. Cette situation accentue les inégalités d'apprentissage entre élèves.

Enfin, 21 % des participants ont relevé une désorganisation des évaluations scolaires. Les fermetures répétées, la mobilité des enseignants et l'irrégularité des cours entraînent des retards ou des suppressions d'évaluations, compromettant la fiabilité du système d'appréciation des acquis scolaires.

En somme, ces difficultés pédagogiques révèlent un affaiblissement profond de la qualité de l'enseignement dans la province du Kéné Dougou. Les conditions de travail actuelles compromettent la transmission des savoirs et mettent en péril la continuité éducative. Si certaines initiatives (comme les cours à la radio éducative ou les classes d'urgence) existent, elles demeurent insuffisantes face à l'ampleur des défis. Ces constats confirment la fragilité du système pédagogique en contexte de crise sécuritaire et interpellent sur la nécessité de renforcer la résilience didactique par la formation des enseignants, l'adaptation des méthodes pédagogiques et l'amélioration des infrastructures éducatives.

III.I.3.1. 4. Sur le plan psychologique

Les résultats de l'enquête ont mis en évidence des difficultés psychosociales qui touchent l'ensemble des acteurs du système éducatif dans la province du Kéné Dougou. Qu'il s'agisse des enseignants, des agents de la vie scolaire, des responsables scolaires, des encadreurs, des parents ou des cadres administratifs, tous soulignent que la crise sécuritaire a profondément marqué les mentalités et fragilisé la résilience des communautés éducatives.

La majorité des élèves déplacés internes (61,53 %) disent souffrir de stress, d'anxiété et de troubles de concentration liés aux violences vécues lors des attaques. Beaucoup avouent ne pas réussir à se concentrer en classe, comme en témoigne un adolescent interrogé : « *Je pense toujours à ce qui s'est passé dans mon village, je n'arrive pas à suivre les cours.* » Cette difficulté est partagée par les enseignants, dont 46,15 % déclarent ressentir un niveau élevé de stress professionnel. Certains disent qu'ils assurent leurs cours dans un climat de peur permanent, redoutant à tout moment une attaque ou de nouvelles menaces. L'un d'eux explique : « *Nous faisons cours avec la peur au ventre. Les élèves eux-mêmes le ressentent, et cela perturbe toute l'ambiance d'apprentissage.* »

Les responsables d'établissement ne sont pas épargnés. Tenus d'assurer la continuité éducative malgré le contexte, ils avouent subir une pression psychologique constante. Un proviseur rapporte : « *On nous demande de garder l'établissement ouvert coûte que coûte, mais avec très peu de moyens et sans garantie de sécurité. Cette charge morale est épuisante.* » Les encadreurs pédagogiques, pour leur part, vivent une angoisse particulière liée à leurs missions de terrain. L'un d'eux confiait : « *Chaque déplacement pour superviser les établissements est une source d'inquiétude. On se demande toujours si l'on va rentrer indemne.* »

Les parents d'élèves expriment, eux aussi, leurs inquiétudes face à ce climat d'insécurité psychologique. Certains hésitent à envoyer leurs enfants à l'école, par peur d'exposer leur famille à des risques supplémentaires. Un membre d'APE résumait ce sentiment : « *Nos enfants vont à l'école, mais ils ne sont pas sereins. Beaucoup refusent d'y aller certains jours, car la peur est trop grande.* » Enfin, le directeur provincial, premier garant de la continuité éducative, reconnaît la lourdeur de cette responsabilité dans un contexte aussi tendu : « *Nous faisons face à des attentes énormes, mais nos moyens sont extrêmement limités. La pression est constante et nous travaillons sous stress permanent.* »

Ces témoignages croisés montrent que la crise psychosociale est partagée à tous les niveaux : les élèves perdent leur capacité de concentration, les enseignants sont démotivés, les responsables éducatifs s'épuisent, les encadreurs et parents s'inquiètent en permanence, et l'administration provinciale se retrouve sous une forte pression institutionnelle. Cette accumulation d'angoisses et de tensions psychologiques compromet sérieusement la qualité de l'éducation, en fragilisant aussi bien la performance scolaire que la stabilité du corps enseignant. En l'absence de mécanismes d'accompagnement adaptés — tels que des cellules d'écoute, des programmes de soutien psychologique ou des formations en gestion du stress —, ces difficultés risquent de s'amplifier et de provoquer une démobilisation générale des acteurs éducatifs.

III.1.3.2 De la mise en place de classes d'urgence, de l'enseignement à distance et des appuis psycho-éducatifs comme piliers pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées.

Les questions II.1.1 à II.1.4 du questionnaire et II dans le guide d'entretien, répondent à cette thématique qui renvoie à la mise en place de classes d'urgence, de l'enseignement à distance et des appuis psycho-éducatifs comme piliers pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées.

L'analyse des données issues des questionnaires et des entretiens révèle que trois piliers ont été envisagés ou expérimentés pour maintenir la continuité éducative dans un contexte marqué par la crise sécuritaire : la mise en place de classes d'urgence, les appuis psycho-éducatifs et l'enseignement à distance. Toutefois, les résultats indiquent que, si les deux premiers dispositifs ont connu des applications concrètes (avec des succès variables), l'enseignement à distance n'a pas été mis en œuvre dans la province du Kéné Dougou selon l'ensemble des acteurs interrogés

III.1.3.2.1. La mise en place de classes d'urgence

Face à l'afflux massif d'élèves déplacés internes (EDI) dans la province du Kéné Dougou, la mise en place de classes d'urgence est apparue comme une solution incontournable pour maintenir la continuité éducative. Les données quantitatives issues des questionnaires montrent que 78,46 % des enquêtés considèrent ces classes comme une réponse pertinente et adaptée au contexte, contre 15,38 % qui jugent leur efficacité partielle, et seulement 6,15 % qui estiment qu'elles n'ont eu aucun effet réel.

Figure 6: Appréciation des classes d'urgence par les enquêtés

Appréciation des classes d'urgence	Nombre (N=65)	Pourcentage
Réponse pertinente aux besoins des EDI	51	78,46%
Réponse partielle/insuffisante	10	15,38%
Sans effet réel	4	6,15%

Source: Enquête de terrain, 2025

Les entretiens réalisés confirment la place centrale de ces classes dans le dispositif de résilience scolaire. Un chef d'établissement explique : « *Sans les classes d'urgence, il aurait été impossible de scolariser tous les élèves déplacés qui arrivaient chaque semaine. Même si les conditions ne sont pas idéales, au moins les enfants restent à l'école.* » Un encadreur pédagogique renchérit : « *C'est une réponse pragmatique. Elle permet d'éviter que les enfants perdent complètement le lien avec l'école, mais elle reste une solution de survie.* »

Sur le plan pratique, ces classes sont souvent installées dans des abris provisoires (hangars en bois, tentes offertes par des ONG, salles communautaires réaménagées). Selon les enseignants, cette précarité affecte les conditions d'apprentissage : « *Les classes d'urgence sont parfois faites de bâches. Pendant la saison des pluies, il est difficile de faire cours.* » Un parent d'élève confirme : « *Les enfants reviennent couverts de poussière ou trempés après les cours, mais au moins ils ne restent pas à la maison.* »

Ces classes accueillent également des effectifs très élevés. Plusieurs professeurs interrogés estiment que les effectifs dépassent régulièrement 100 élèves par salle, ce qui rend l'enseignement extrêmement difficile. Un enseignant de collège rapporte : « *Dans ma classe d'urgence, nous avons plus de 120 élèves, assis à trois par banc. C'est presque impossible de suivre chaque enfant individuellement.* » Cette surcharge se traduit par une baisse de la qualité pédagogique, même si elle évite une déscolarisation massive.

Le directeur provincial, lors de son entretien, a reconnu le rôle vital de ce dispositif tout en soulignant ses limites : « *Les classes d'urgence sont un moindre mal. Elles permettent de sauver l'année scolaire pour beaucoup d'élèves, mais ce ne sont pas des conditions acceptables sur le long terme.* »

Enfin, la perception des élèves eux-mêmes révèle l'importance symbolique de ces classes. Un élève déplacé interne témoigne : « *Même si nous sommes nombreux et que la salle n'est pas belle, je préfère être ici qu'à la maison sans rien faire.* » Ces propos traduisent la valeur que les enfants accordent à la possibilité de continuer à apprendre malgré les conditions difficiles.

En définitive, les classes d'urgence apparaissent comme un pilier de la résilience éducative locale. Elles permettent d'éviter un effondrement total du système scolaire face à la crise sécuritaire. Toutefois, leur caractère précaire, la surcharge des effectifs et le manque de matériel montrent que cette stratégie reste une solution provisoire, qui doit être complétée par des réformes structurelles et des appuis durables si l'on veut garantir une éducation de qualité pour tous.

III.1.3.2.2. L'enseignement à distance : un dispositif inexistant dans la province du Kéné Dougou

L'enseignement à distance est souvent présenté dans les politiques éducatives nationales comme une solution de résilience en cas de crise. Toutefois, l'enquête menée dans la province du Kéné Dougou révèle un constat unanime : ce dispositif n'a pas été mis en œuvre dans la zone étudiée. Les résultats du questionnaire montrent que 100 % des enquêtés affirment n'avoir jamais eu recours à l'enseignement à distance sous quelque forme que ce soit (radio éducative, télévision scolaire, supports numériques ou plateformes en ligne).

Figure 7: Utilisation de l'enseignement à distance selon les enquêtés

Utilisation de l'enseignement à distance	Nombre (N=65)	Pourcentage
Oui, régulièrement	0	0%
Oui, parfois	0	0%
Rarement	0	0%
Jamais	65	100%

Source: Enquête de terrain, 2025

Les entretiens avec les différents acteurs confirment cette réalité. Un encadreur pédagogique souligne : « *On nous parle d'enseignement à distance, mais dans nos*

établissements, ce n'est pas une réalité. Il n'y a ni internet, ni ordinateurs, ni même de radios éducatives fonctionnelles dans les villages. »

Du côté des enseignants, le constat est tout aussi clair. Un professeur témoigne : « *Pendant la crise, on a entendu que dans certaines grandes villes, les cours passaient à la télévision ou en ligne. Ici, nous n'avons jamais vu cela. Nous n'avons que la salle de classe, quand elle est ouverte. »*

Les parents d'élèves confirment également cette absence. Un membre d'APE rapporte : « *Dans notre commune, aucun enfant n'a suivi de cours à distance. Les familles n'ont pas les moyens d'acheter des postes radio ou des smartphones. »* Cette remarque souligne l'aspect socio-économique : au-delà de l'absence de dispositifs institutionnels, les populations locales ne disposent pas des infrastructures nécessaires pour accéder à ce type de solution.

Enfin, le directeur provincial résume ainsi la situation : « *L'enseignement à distance est resté au stade de projet national. Dans notre province, nous dépendons exclusivement du présentiel. Même quand les écoles ferment, il n'y a pas de mécanisme de continuité à travers la radio ou l'internet. »*

Ce constat unanime révèle une fracture territoriale et sociale dans la mise en œuvre des solutions éducatives en situation de crise. Alors que certaines régions urbaines peuvent expérimenter des dispositifs alternatifs, les zones rurales affectées par l'insécurité restent totalement en marge. L'absence d'enseignement à distance aggrave ainsi les inégalités d'accès à l'éducation, et laisse les élèves de ces zones encore plus vulnérables aux interruptions scolaires.

En définitive, l'enseignement à distance, pourtant pensé comme une réponse innovante à la crise éducative, demeure inexistant dans la province du Kéné Dougou. Cette réalité confirme que la continuité éducative repose presque exclusivement sur des solutions locales (classes d'urgence et initiatives communautaires), avec très peu d'appuis institutionnels modernisés.

III.1.3.2.3. Les appuis psycho-éducatifs

L'un des défis majeurs dans la province du Kéné Dougou est la prise en charge des traumatismes psychologiques causés par l'insécurité. Les résultats de l'enquête montrent que des initiatives d'appuis psycho-éducatifs existent, mais elles restent limitées en couverture et en efficacité. Selon les questionnaires, 61,53 % des enquêtés reconnaissent avoir observé la

présence d'appuis psychosociaux (cellules d'écoute, sensibilisations, activités de soutien aux élèves), tandis que 23,07 % les jugent insuffisants et 15,38 % affirment qu'ils sont totalement absents.

Figure 8: Perception des appuis psycho-éducatifs par les enquêtés

Perception des appuis psycho-éducatifs	Nombre (N=65)	Pourcentage
Présents et utiles	40	61,53%
Présents mais insuffisants	15	23,07%
Absents	10	15,38%

Source: Enquête de terrain, 2025

Les entretiens confirment ces résultats tout en illustrant les attentes non satisfaites. Un élève déplacé interne témoigne : « *Des personnes sont venues nous parler et organiser des jeux, cela m'a aidé à oublier un peu ce qui s'est passé.* » Ce témoignage traduit l'impact positif des initiatives existantes. Un parent d'élève va dans le même sens : « *Quand les enfants participent à ces activités, on les sent plus calmes à la maison.* »

Cependant, les limites apparaissent clairement. Un professeur souligne : « *Ces appuis concernent un petit nombre d'élèves, souvent ceux qui sont identifiés par les ONG. La majorité des enfants n'en bénéficie pas.* » Un chef d'établissement ajoute : « *Nous n'avons pas de cellules d'écoute permanentes dans nos écoles. Ce sont des interventions ponctuelles qui disparaissent vite.* » Ces propos montrent que les appuis, bien que réels, manquent de régularité et de systématisation.

Les encadreurs pédagogiques insistent aussi sur le manque de soutien destiné aux enseignants eux-mêmes. Un inspecteur déclare : « *On parle beaucoup du traumatisme des élèves, mais les enseignants aussi sont affectés. Certains ont peur, d'autres sont démotivés, et pourtant aucun programme ne les prend en charge.* »

Enfin, le directeur provincial reconnaît le caractère insuffisant de ces initiatives : « *Quelques partenaires apportent un appui psychosocial, mais cela reste très limité. Ce qu'il faudrait, c'est institutionnaliser ces dispositifs et les étendre à tous les établissements.* »

L'analyse de ces résultats montre que les appuis psycho-éducatifs constituent un pan mais fragile de la continuité éducative. Ils répondent à un besoin réel en matière de santé mentale, mais leur caractère ponctuel, localisé et souvent externe (ONG, associations) limite leur impact. Sans une stratégie nationale structurée, ces initiatives risquent de rester marginales alors que la demande est massive.

En définitive, les données confirment que les appuis psycho-éducatifs représentent une stratégie indispensable pour renforcer la résilience scolaire, mais qui doit être consolidée et élargie à l'ensemble des acteurs éducatifs, élèves comme enseignants.

III.1.3.3 De la mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle, de formations spécifiques pour les gestionnaires et d'un appui institutionnel comme gage d'une gestion plus résiliente.

Les questions III.1.1 à III.1.4 du questionnaire et III dans le guide d'entretien font état de la mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle, de formations spécifiques pour les gestionnaires et d'un appui institutionnel comme gage d'une gestion plus résiliente.

III.1.3.3.1. La coordination multisectorielle

L'un des axes stratégiques identifiés pour renforcer la gestion éducative en contexte de crise dans la province du Kéné Dougou est la mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle. L'analyse des questionnaires montre que 69,23 % des enquêtés estiment que cette coordination existe de manière effective et contribue, dans une certaine mesure, à la continuité éducative. Toutefois, 21,53 % la jugent insuffisante et 9,24 % considèrent qu'elle est inexistante dans leur zone d'intervention.

Figure 9: Perception de la coordination multisectorielle par les enquêtés

Appréciation de la coordination multisectorielle	Nombre (N=65)	Pourcentage
Existence effective et utile	45	69,23%
Existence partielle/insuffisante	14	21,53%
Inexistence	6	9,24%

Source: Enquête de terrain, 2025

Les témoignages recueillis lors des entretiens illustrent ces tendances. Un chef d'établissement confie : « *Nous travaillons avec les APE, les autorités locales et parfois les ONG. Ensemble, nous essayons de sécuriser les établissements et de mobiliser du matériel. Mais cette coordination est souvent ponctuelle et manque de suivi.* » Un encadreur pédagogique nuance : « *La coordination existe surtout lors des réunions de crise, mais dans la pratique, chacun agit selon ses moyens.* »

Du côté des parents d'élèves, la perception est plus critique. Un membre d'APE déclare : « *Les autorités disent qu'elles travaillent avec nous, mais souvent les décisions tombent d'en haut sans concertation. Nous sommes consultés après coup.* » Ces propos traduisent une coordination parfois verticale et insuffisamment inclusive.

Pour certains, l'absence ou la faiblesse de coordination se traduit par une démultiplication d'initiatives isolées. Un proviseur explique : « *Une ONG peut venir distribuer du matériel dans une établissement, pendant qu'une autre intervient ailleurs, sans qu'il y ait un suivi global. Cela crée des inégalités.* »

En revanche, certains acteurs reconnaissent les efforts faits malgré les contraintes. Un inspecteur pédagogique déclare : « *Même si ce n'est pas parfait, la mise en commun des efforts avec les collectivités et les associations locales a permis de rouvrir certains établissements.* » Ces témoignages montrent que la coordination, lorsqu'elle est effective, a un impact positif sur la résilience scolaire.

III.1.3.3.2. L'appui institutionnel

En contexte de crise sécuritaire, l'appui institutionnel constitue un gage de stabilité et un facteur déterminant pour renforcer la résilience des structures éducatives. Les résultats du questionnaire révèlent cependant une appréciation mitigée de ces appuis. Ainsi, 56,92 % des enquêtés reconnaissent que l'État et ses partenaires techniques ont apporté un certain soutien (dotation en matériel, affectation d'enseignants et de la vie scolaire), tandis que 43,08 % jugent ces interventions insuffisantes ou inexistantes.

Figure 10 : Perception des appuis institutionnels par les enquêtés

Niveau d'appui institutionnel	Nombre (N=65)	Pourcentage
Suffisant et régulier	20	30,77%
Présent mais insuffisant	17	26,15%
Faible ou inexistant	28	43,08%

Source: Enquête de terrain, 2025

Du côté des entretiens, les témoignages reflètent ce contraste. Un proviseur explique : « *L'État nous a envoyé quelques enseignants et du matériel, mais c'est très en deçà de nos besoins réels.* » Un encadreur pédagogique ajoute : « *Certains établissements reçoivent un soutien, d'autres non. Il y a une grande inégalité dans la répartition des ressources.* »

Les parents d'élèves partagent une perception plus critique. Un membre d'APE affirme : « *On parle d'appuis institutionnels, mais sur le terrain, nous voyons très peu de choses. La communauté est souvent obligée de se débrouiller pour compléter ce qui manque.* »

Le directeur provincial nuance ces propos en soulignant les efforts entrepris malgré les contraintes : « *Des appuis existent, mais il faut reconnaître qu'ils sont limités par les moyens financiers et logistiques de l'État. Nous faisons avec ce que nous avons.* »

Ces résultats mettent en évidence une disparité entre les attentes des acteurs éducatifs et la réalité des appuis institutionnels. Alors qu'une partie des enquêtés reconnaît des efforts (près de 31 % jugent les appuis suffisants et réguliers), la majorité considère que ces interventions restent trop limitées et irrégulières.

Les témoignages montrent que l'insuffisance d'appuis pousse souvent les communautés locales (APE, collectivités) et les ONG à combler les manques, ce qui accroît les inégalités entre établissements selon leur niveau de mobilisation et leurs partenaires.

En définitive, l'appui institutionnel, bien qu'existant, est perçu comme un mécanisme fragile et insuffisant. Il gagnerait à être renforcé, mieux planifié et plus équitablement réparti, afin de jouer pleinement son rôle dans la résilience éducative en contexte de crise.

CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RESULTATS ET LES PERSPECTIVES.

Ce chapitre porte sur l'interprétation des résultats et la vérification des hypothèses. Il s'agira de confronter les données empiriques aux hypothèses de départ, dans une démarche critique visant à apprécier leur validité et à dégager les enseignements essentiels pour la compréhension du phénomène étudié. Il aborde les difficultés rencontrées et les limites de la recherche.

IV.1. Interprétation des résultats/ Vérification des hypothèses

Cette étape de notre étude est consacrée à l'interprétation des résultats des enquêtes d'une part. D'autre part, nous procédons à la confrontation de ces données recueillies avec nos hypothèses émises dans la partie théorique dans l'optique de les confirmer, les nuancer ou les infirmer.

IV.1.1. Interprétation des résultats

Cette interprétation sera faite sur les données relatives à nos hypothèses.

IV.1.1.1. Des difficultés d'ordre sécuritaire, administratif, pédagogique et psychosocial rencontrées.

Les résultats montrent que l'insécurité constitue la principale difficulté dans la gestion des établissements post-primaires et secondaires de la province du Kéné Dougou. Plus de 90 % des enquêtés affirment que la crise sécuritaire a un impact direct sur le fonctionnement scolaire. Les données confirment la centralité de ce facteur. Les menaces directes adressées aux enseignants (63,07 %), les fermetures temporaires d'établissements (56,92 %), les déplacements massifs d'élèves (53,84 %) et les attaques à proximité des établissements (43,07 %) traduisent un contexte où l'école est directement exposée aux violences. Cette situation s'interprète au regard de la théorie de la résilience organisationnelle : les établissements scolaires, censés être des institutions de stabilité, doivent désormais fonctionner dans l'incertitude et sous la menace constante. Cela fragilise non seulement la continuité éducative, mais aussi le sentiment de sécurité nécessaire à tout processus d'apprentissage.

Les entretiens confirment la gravité de cette réalité. Un chef d'établissement explique : « *Nous vivons dans la peur permanente. À la moindre rumeur de présence de terroriste, nous fermons l'établissement.* » Ces propos montrent que l'insécurité dicte le rythme scolaire et

entraîne une instabilité qui compromet la régularité des enseignements. De même, les témoignages d'élèves déplacés révèlent que la peur continue de hanter leur quotidien scolaire : « *Même assis en classe, je pense toujours à ce qui s'est passé dans mon village à Niamberla.* » L'interprétation de ces résultats indique que la crise sécuritaire ne se limite pas à un problème de protection physique, mais qu'elle engendre une désorganisation profonde du système éducatif, confirmant l'hypothèse secondaire n°1 selon laquelle l'insécurité constitue un obstacle majeur à la gestion des établissements scolaires.

Les difficultés administratives apparaissent comme une conséquence directe mais aussi comme un facteur aggravant de la crise éducative. Plus des deux tiers des enquêtés (67,69 %) dénoncent les affectations et réaffectations fréquentes, qui perturbent la stabilité des établissements. Cette mobilité excessive, souvent imposée par la situation sécuritaire, s'interprète à la lumière de la théorie des systèmes : lorsque les interactions internes (enseignants, directions, élèves) sont perturbées de manière répétée, le système scolaire perd sa cohérence et sa capacité d'adaptation. À cela s'ajoutent la mauvaise gestion des carrières des agents déplacés (49,23 %) et l'insuffisance de moyens de gestion (41,53 %). Ces résultats montrent que les défaillances administratives, loin d'être marginales, compromettent directement la gouvernance éducative.

Les paroles des enquêtés confirment cette tendance. Un encadreur pédagogique déclare : « *Certains enseignants sont affectés puis réaffectés plusieurs fois dans l'année. Cela crée un déséquilibre énorme dans la planification des cours.* » De même, un enseignant rapporte : « *Pour une simple correction de nos indemnités, nous ne pouvons pas déposer nos dossiers dans nos établissements d'accueil ; nous sommes obligés de rentrer en contact avec le Directeur de notre établissement fermé pour lui remettre le dossier. Souvent pour des raisons de problème de couverture du réseau téléphonique, il est difficile de joindre ce dernier.* » Ces témoignages traduisent un sentiment de désorganisation administrative qui fragilise la gestion scolaire. L'interprétation de ces résultats conduit à confirmer l'hypothèse secondaire n°2 : l'instabilité administrative et le manque de moyens organisationnels amplifient les difficultés de gestion en contexte de crise, limitant la capacité des établissements à remplir leur mission éducative.

L'analyse des données quantitatives révèle que 72 % des enseignants considèrent que les conditions pédagogiques sont insuffisantes pour assurer un enseignement de qualité. Les principales difficultés relevées sont la surcharge des classes (47,69 %), le manque de formation à l'enseignement à distance (32,30 %), l'insuffisance de matériel didactique (27,69 %) et la désorganisation des évaluations (21,53 %). Ces résultats confirment l'impact direct de la crise

sécuritaire sur la qualité des apprentissages. Interprétés à travers la théorie du changement en éducation, ils montrent que les enseignants et les élèves ont dû s'adapter à de nouvelles réalités sans bénéficier d'un accompagnement institutionnel suffisant, ce qui a généré un profond déséquilibre pédagogique.

Les entretiens soulignent avec force ces difficultés. Un professeur témoigne : « *Dans ma classe, nous avons dépassé 90 élèves à cause des déplacés internes. Il est impossible de suivre chaque enfant.* » Un inspecteur pédagogique ajoute : « *La plupart des enseignants n'ont pas été formés à l'utilisation d'outils alternatifs comme la radio éducative. Ils se sentent démunis face à l'interruption des cours.* » Ces propos révèlent une fragilisation de la pédagogie, qui ne parvient plus à répondre aux besoins croissants des élèves. L'interprétation de ces résultats permet de confirmer l'hypothèse secondaire n°3 : la crise sécuritaire détériore les conditions pédagogiques, ce qui entraîne une baisse de la qualité des enseignements et met en péril la réussite scolaire des élèves.

Les résultats révèlent que les difficultés psychosociales constituent un problème transversal touchant aussi bien les élèves, les enseignants que les responsables. Ainsi, 61,53 % des élèves déplacés internes déclarent souffrir d'anxiété et de troubles liés aux traumatismes, tandis que 46,15 % des enseignants se disent démotivés et stressés, et 38,46 % des chefs d'établissement évoquent une fatigue psychologique persistante. Ces données confirment que la crise éducative ne se limite pas à une dimension organisationnelle, mais touche profondément les individus. L'interprétation, à la lumière du concept de capital social, montre que les liens de confiance et de solidarité au sein de la communauté éducative sont fragilisés, ce qui réduit la capacité collective de résilience.

Les témoignages recueillis sont particulièrement éloquents. Un élève déplacé confie : « *Je n'arrive plus à me concentrer en classe, car je crains que ce qui est arrivé dans mon village, n'arrive également ici.* » Un professeur renchérit : « *Nous faisons cours avec la peur au ventre, sans aucun soutien psychologique.* » Un chef d'établissement, enfin, déclare : « *La pression est énorme, nous devons rassurer nos enseignants et nos élèves alors que nous-mêmes sommes affectés.* » Ces propos illustrent l'ampleur de la souffrance psychologique qui accompagne la crise. L'interprétation de ces résultats confirme l'hypothèse principale de la recherche : l'insécurité perturbe de manière systémique la gestion éducative, en affectant à la fois les structures administratives, pédagogiques et psychosociales.

IV.1.1.2. De la mise en place de classes d'urgence, de l'enseignement à distance et des appuis psycho-éducatifs comme piliers pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées.

Les résultats montrent que la mise en place de classes d'urgence constitue la stratégie la plus visible et la plus appréciée par les acteurs éducatifs dans la province du Kénédougou. En effet, près de 78 % des enquêtés jugent ce dispositif pertinent pour répondre à l'afflux d'élèves déplacés internes. Ces classes, souvent installées dans des abris provisoires (tentes, hangars, salles communautaires réaménagées), permettent d'éviter une déscolarisation massive en offrant un cadre minimal d'apprentissage. Interprétés à travers la théorie de la résilience organisationnelle, ces résultats montrent que le système éducatif s'adapte en mettant en œuvre des solutions flexibles pour maintenir son fonctionnement, malgré la destruction des conditions normales d'enseignement.

Cependant, les entretiens révèlent les limites de cette stratégie. Un professeur témoigne : « *Dans ma classe d'urgence, nous avons plus de 105 élèves. On fait ce qu'on peut, mais ce n'est pas de l'enseignement de qualité.* » Un parent d'élève ajoute : « *Les enfants étudient sous des bâches, quand il pleut, les cours s'arrêtent.* » Ces propos soulignent que si les classes d'urgence représentent un pilier de continuité éducative, elles restent des solutions temporaires, incapables de remplacer un cadre scolaire durable et structuré. Leur interprétation conduit à penser qu'elles répondent à un besoin d'urgence, mais qu'elles doivent être accompagnées de politiques structurelles pour garantir une éducation de qualité.

Contrairement aux classes d'urgence, l'enseignement à distance n'a pas été mis en œuvre dans la province selon l'ensemble des acteurs interrogés. Les résultats des questionnaires indiquent que 100 % des répondants déclarent n'avoir jamais eu accès à des dispositifs de cours par radio, télévision ou numérique. Ce constat met en évidence une fracture territoriale et sociale : alors que certaines régions urbaines du Burkina ont bénéficié de cours télévisés ou en ligne, les zones rurales affectées par l'insécurité, comme le Kénédougou, en sont restées exclues. Cette absence traduit un échec de la mise en œuvre des politiques nationales de continuité éducative, révélant une dépendance quasi exclusive au présentiel.

Les entretiens confirment ce constat d'inexistence. Un encadreur pédagogique explique : « *Ici, il n'y a pas d'internet, pas d'ordinateurs et même la radio éducative ne passe pas. Parler d'enseignement à distance, c'est théorique.* » Un parent renchérit : « *Nous n'avons pas les moyens d'acheter une télévision ou un smartphone pour nos enfants.* » L'interprétation de ces résultats souligne que l'enseignement à distance, bien que présenté comme une stratégie de

modernisation, n'a eu aucun effet dans la province. Cela confirme que la continuité éducative repose exclusivement sur des solutions locales (comme les classes d'urgence), accentuant les inégalités territoriales et sociales dans l'accès à l'éducation.

Les données révèlent que les appuis psycho-éducatifs constituent un pilier important mais encore fragile du dispositif de continuité éducative. 61,53 % des enquêtés affirment avoir observé des interventions ponctuelles (séances de sensibilisation, jeux éducatifs, cellules d'écoute), principalement organisées par des ONG. Ces appuis visent à soutenir les élèves déplacés internes et à atténuer l'impact des traumatismes. Interprétés à travers le concept de capital social, ces résultats montrent que la résilience éducative ne se limite pas à maintenir des cours, mais implique aussi de préserver le bien-être émotionnel des élèves et des enseignants pour éviter la démotivation et l'abandon scolaire. Les témoignages sont éloquentes. Un élève déplacé confie : « *Quand les animateurs sont venus, j'ai moins pensé à ce que j'avais vécu. Cela m'a fait du bien.* » Un enseignant nuance : « *Ces initiatives existent, mais elles touchent très peu d'élèves et sont trop irrégulières.* » Un proviseur ajoute : « *Nous avons besoin d'un soutien psychologique permanent, pas seulement d'actions ponctuelles.* » L'interprétation de ces résultats montre que les appuis psycho-éducatifs représentent une réponse pertinente mais limitée, car ils ne sont pas encore institutionnalisés dans le système éducatif. Leur faible couverture réduit leur impact global, alors même qu'ils sont pertinents à la reconstruction de la confiance et à la stabilisation des apprentissages.

IV.1.1.3. De la mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle, de formations spécifiques pour les gestionnaires et d'un appui institutionnel comme gage d'une gestion plus résiliente.

Les résultats montrent que près de 69,23 % des enquêtés reconnaissent l'existence d'une coordination entre les acteurs éducatifs, les collectivités locales, les associations de parents et certaines ONG, dans la gestion des établissements scolaires en contexte de crise. Cette proportion témoigne d'un effort réel de mutualisation des ressources et de concertation face aux défis sécuritaires. Interprétés à travers la théorie des systèmes, ces résultats indiquent que la résilience du système éducatif ne peut être assurée que par des interactions efficaces entre ses différentes composantes et partenaires externes. Toutefois, le fait que 21,53 % jugent cette coordination insuffisante et 9,24 % la déclarent inexistante montre que cette dynamique reste fragile, ponctuelle et dépendante des urgences plutôt que d'une planification durable. Les propos recueillis lors des entretiens corroborent cette perception. Un chef d'établissement affirme : « *Nous travaillons avec les APE et parfois avec des ONG, mais c'est souvent ponctuel, chacun agit*

dans son coin. » Un encadreur ajoute : « *La coordination existe surtout lors des crises immédiates, mais elle n'est pas institutionnalisée.* » Ces témoignages révèlent que la coordination multisectorielle, bien qu'utile, souffre d'un manque de structuration et de suivi. Son interprétation conduit à penser que la gestion éducative en contexte de crise ne peut devenir résiliente que si cette coordination est formalisée et étendue, au-delà des interventions ponctuelles.

L'enquête révèle que seules 38,46 % des personnes interrogées ont bénéficié d'une formation spécifique en gestion éducative en contexte de crise, contre 61,54 % qui affirment n'avoir reçu aucune préparation particulière. Cette proportion illustre une lacune majeure dans le dispositif de résilience éducative. Interprétés à travers la théorie du changement, ces résultats indiquent que les gestionnaires et encadreurs pédagogiques, en l'absence de formation adaptée, se retrouvent dans une logique d'improvisation plutôt que d'anticipation. La faible couverture de ces formations fragilise donc la capacité de réponse des établissements aux crises sécuritaires et limite l'efficacité des stratégies mises en place. Les témoignages des acteurs soulignent l'urgence de renforcer ces formations. Un Directeur confie : « *On nous demande d'assurer la continuité éducative, mais on ne nous a jamais appris comment gérer un établissement dans un contexte d'insécurité.* » Un inspecteur ajoute : « *Les rares formations organisées par des ONG sont utiles, mais elles concernent trop peu de personnes.* » Ces propos traduisent une forte demande de renforcement des compétences. L'interprétation de ces résultats suggère que la résilience éducative passe nécessairement par la professionnalisation de la gestion en situation de crise, à travers des modules de formation systématiques et intégrés dans la formation initiale et continue des cadres éducatifs.

Les données indiquent que 56,92 % des enquêtés reconnaissent un certain niveau d'appui institutionnel (dotations en matériel, affectation d'enseignants), mais 43,08 % jugent ces appuis faibles ou inexistantes. Cette répartition montre que, même si l'État et ses partenaires tentent d'apporter un soutien, celui-ci reste limité et inégalement réparti. Interprétés à la lumière de la résilience organisationnelle, ces résultats soulignent que la continuité éducative ne peut être assurée sans un appui institutionnel fort et régulier. Or, dans la pratique, les interventions demeurent insuffisantes pour couvrir les besoins croissants générés par l'insécurité. Les entretiens traduisent ce décalage entre attentes et réalités. Un proviseur note : « *L'État nous envoie du matériel et parfois des enseignants, mais cela ne couvre pas tous les besoins, surtout avec l'arrivée des déplacés internes.* » Un parent d'élève affirme : « *Les autorités parlent d'appuis, mais ce sont les communautés qui se débrouillent.* » Ces témoignages confirment que

les appuis institutionnels, bien qu'existants, restent perçus comme inégaux et insuffisants. L'interprétation de ces résultats conduit à penser que la résilience éducative, dans un contexte de crise sécuritaire, dépend de l'existence d'un soutien institutionnel structuré, planifié et équitablement réparti.

IV.2.2. Vérification des hypothèses

La vérification des hypothèses est faite par la confrontation des données de la recherche et des hypothèses émises dans la partie théorique afin de les confirmer ou infirmer à partir des indicateurs. En rappel, nous avons émis trois (3) hypothèses secondaires à partir de l'hypothèse principale formulée comme suit : « La crise sécuritaire a un effet significatif sur la gestion administrative, pédagogique et infrastructurelle des établissements éducatifs du post-primaire et du secondaire. ».

IV.2.2.1. Vérification de la première hypothèse spécifique

Selon notre première hypothèse spécifique « *Les responsables rencontrent des difficultés d'ordre sécuritaire, administratif, pédagogique et psychosocial* ».

Les résultats de l'étude confirment de manière évidente que les responsables éducatifs du post-primaire et du secondaire dans la province du Kéné Dougou sont confrontés à des difficultés multiformes. Au plan sécuritaire, les menaces directes, les fermetures d'établissements et les déplacements d'élèves perturbent gravement la continuité éducative. Sur le plan administratif, l'instabilité des affectations, la mauvaise gestion des carrières des agents déplacés et le manque de moyens de gestion réduisent considérablement l'efficacité organisationnelle. Les dimensions pédagogiques sont également compromises par la surcharge des classes, le manque de matériel et l'absence de dispositifs alternatifs adaptés. Enfin, les aspects psychosociaux affectent aussi bien les élèves déplacés internes, marqués par l'anxiété et la perte de repères, que les enseignants et chefs d'établissement, soumis à une forte démotivation et à une fatigue psychologique persistante.

Ces constats, soutenus à la fois par les données quantitatives (fortes proportions d'acteurs déclarant ces difficultés) et par les témoignages recueillis (« *Nous faisons cours avec la peur au ventre* », « *Nous improvisons sans moyens* »), démontrent que la gestion des établissements éducatifs en contexte de crise ne peut se comprendre sans prendre en compte cette complexité de contraintes. Ainsi, l'hypothèse 1 est pleinement confirmée : les responsables scolaires ne rencontrent pas seulement une difficulté isolée, mais bien un ensemble de problèmes

interconnectés qui fragilisent la gouvernance éducative. Ces difficultés constituent à la fois un défi immédiat et un révélateur des faiblesses structurelles du système, appelant des réponses globales et intégrées.

IV.2.2. Vérification de la deuxième hypothèse spécifique

Notre deuxième hypothèse spécifique est formulée comme suit : « La mise en place de classes d'urgence, de l'enseignement à distance et des appuis psycho-éducatifs constituent des piliers pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées ».

Les résultats de l'enquête valident globalement cette hypothèse en montrant que, malgré leurs limites, les classes d'urgence et les appuis psycho-éducatifs jouent un rôle déterminant dans la continuité éducative en contexte de crise sécuritaire. En effet, près de 78 % des enquêtés considèrent que les classes d'urgence ont permis de maintenir un minimum de scolarisation pour les élèves déplacés internes, même si les conditions sont précaires et les effectifs surchargés. De même, 61,53 % reconnaissent l'importance des appuis psycho-éducatifs, apportés principalement par des ONG, pour atténuer les traumatismes et favoriser la résilience des élèves et du personnel éducatif. Ces deux dispositifs illustrent que, dans un environnement instable, la continuité éducative repose sur des solutions alternatives capables de répondre aux besoins urgents de protection, d'apprentissage et de soutien psychologique.

Toutefois, l'hypothèse est confirmée de manière nuancée en ce qui concerne l'enseignement à distance. Les résultats révèlent qu'il n'a pas été mis en œuvre dans la province du Kéné Dougou, en raison du manque d'infrastructures, de moyens techniques et d'accompagnement institutionnel. Ainsi, si le principe de l'enseignement à distance constitue un pilier théorique dans les politiques nationales, il n'a pas produit d'effets concrets dans le terrain étudié. L'hypothèse 2 est donc validée sur deux dimensions — les classes d'urgence et les appuis psycho-éducatifs — qui se sont avérées essentielles pour assurer la continuité éducative, tandis que la troisième dimension (l'enseignement à distance) reste un pilier potentiel mais inexploité. Ce constat confirme que la résilience scolaire en contexte de crise s'appuie sur des solutions locales et pragmatiques, mais nécessite encore un soutien institutionnel fort pour transformer ces initiatives en mécanismes durables.

IV.2.3. Vérification de la troisième hypothèse secondaire

Comme troisième hypothèse secondaire, nous l'avons formulée comme suit : « *La mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle, de formations spécifiques pour les gestionnaires et d'un appui institutionnel permettrait une gestion plus résiliente* »

Les résultats de l'enquête montrent que l'hypothèse 3 est globalement confirmée. En effet, 69,23 % des enquêtés reconnaissent que la coordination multisectorielle — impliquant établissements, collectivités, APE et ONG — existe, bien que souvent ponctuelle et insuffisamment structurée. Cette dynamique, même imparfaite, illustre l'importance de la concertation pour mutualiser les ressources et renforcer la résilience éducative. Par ailleurs, si seulement 38,46 % des acteurs ont bénéficié de formations spécifiques à la gestion en contexte de crise, ceux qui en ont bénéficié confirment leur utilité pour mieux organiser les classes d'urgence et accompagner les enseignants. Enfin, plus de la moitié des répondants (56,92 %) estiment que les appuis institutionnels existent, mais ils restent jugés limités et inégalement répartis. Ces constats s'accordent avec la théorie des systèmes et la résilience organisationnelle, qui soulignent qu'un système éducatif ne peut s'adapter durablement à la crise que s'il s'appuie sur une gouvernance participative, des compétences renforcées et des ressources institutionnelles fiables.

Les témoignages recueillis confirment ce diagnostic. Un encadreur souligne : « *La coordination existe surtout lors des crises, mais elle n'est pas institutionnalisée.* » Un directeur d'un Collège d'Enseignement Général : « *Nous improvisons car nous n'avons reçu aucune formation adaptée à ce contexte.* » Enfin, un parent d'élève insiste : « *Les autorités parlent d'appui, mais ce sont souvent les communautés qui se débrouillent.* » Ces propos montrent que les trois leviers identifiés dans l'hypothèse sont perçus comme indispensables, mais encore fragiles dans leur application. L'interprétation des résultats permet ainsi de confirmer que la mise en place effective et structurée de la coordination multisectorielle, des formations spécifiques et d'un appui institutionnel régulier constituerait bel et bien la condition d'une gestion éducative résiliente dans le Kéné Dougou. L'hypothèse 3 est donc validée, tout en soulignant que ces mécanismes doivent être renforcés et institutionnalisés pour produire des effets durables.

IV.2.4. Vérification de l'hypothèse principale

Partant de la vérification de nos trois hypothèses spécifiques, nous pouvons conclure que notre hypothèse principale qui stipule que « *La crise sécuritaire a un effet significatif sur la*

gestion administrative, pédagogique et infrastructurelle des établissements éducatifs du post-primaire et du secondaire » est totalement confirmée.

IV.3. Difficultés et limites de la recherche

Au cours de cette recherche, nous avons été confrontés à des difficultés et des limites qu'il convient d'évoquer.

IV.3.1. Les difficultés de la recherche

Au cours de la collecte des données, nous avons été confrontés à un certain nombre de difficultés qui ont influencé, dans une certaine mesure, la réalisation de cette étude. Sur le plan documentaire, l'accès à des ouvrages en version physique traitant de la question des politiques éducatives en contexte de crise sécuritaire ou d'urgence éducative s'est avéré particulièrement difficile. La rareté de ces ressources dans les bibliothèques locales a limité les possibilités de croiser certaines références, obligeant le chercheur à se tourner davantage vers des sources électroniques et des rapports institutionnels. Cette contrainte documentaire a parfois restreint la profondeur théorique de l'analyse.

Sur le terrain, la collecte des données empiriques n'a pas non plus été exempte d'obstacles. La réalisation des entretiens a été perturbée par le report à plusieurs reprises de rendez-vous avec certains enquêtés, en raison de leur emploi du temps chargé ou de contraintes liées au contexte sécuritaire. Cette situation a retardé le calendrier initialement prévu et exigé une grande flexibilité dans l'organisation du travail de terrain. Par ailleurs, la sensibilité du sujet abordé a parfois rendu les enquêtés réticents ou prudents dans leurs réponses, par crainte de représailles ou de mauvaises interprétations. Enfin, les contraintes logistiques, telles que la difficulté d'accès à certaines localités telle que Zitonosso dans la commune de Koloko, Niamberla et Tèmètèmèssou dans la commune de Morollaba ou le manque de moyens financiers suffisants pour couvrir l'ensemble des déplacements, ont constitué une limite supplémentaire.

IV.3.2. Les limites de la recherche

La principale limite de notre étude réside dans le fait qu'elle s'est exclusivement focalisée sur le post-primaire et le secondaire dans la province du Kéné Dougou. Cette délimitation, bien que justifiée par les objectifs de recherche, restreint la portée des résultats obtenus. Une extension de l'analyse au niveau du primaire et à l'ensemble de la région aurait permis d'obtenir

une vision plus globale et comparative des dynamiques de gestion éducative en contexte de crise sécuritaire.

IV.4. Suggestions et perspectives

Au terme de notre étude et au regard des difficultés évoquées, il nous paraît opportun de faire des suggestions. Mais, avant tout, faisons la synthèse des propositions faites par les enquêtés.

IV.4.1. Des suggestions proposées par les enquêtés

Synthèse des propositions des enquêtés pour améliorer la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou.

- Renforcer la sécurité autour des établissements scolaires par une présence accrue des forces de défense et de sécurité, afin de rassurer enseignants, élèves et parents.
- Construire et équiper davantage de classes d'urgence pour accueillir les élèves déplacés internes dans de meilleures conditions matérielles.
- Mettre en place des cellules d'écoute et des dispositifs de soutien psychosocial permanents pour accompagner élèves, enseignants et responsables affectés par la crise.
- Former les gestionnaires et encadreurs pédagogiques à la gestion des structures éducatives en contexte de crise, afin d'améliorer leur capacité d'adaptation.
- Assurer une meilleure coordination multisectorielle entre établissements, collectivités locales, ONG et autorités administratives, pour éviter la dispersion des initiatives.
- Renforcer l'appui institutionnel par des dotations régulières en matériel scolaire, en ressources humaines (enseignants et personnel de vie scolaire) et en moyens financiers.
- Réduire les effectifs pléthoriques dans les classes par une répartition plus équilibrée des élèves et l'ouverture de nouvelles salles de cours.
- Améliorer la communication et la concertation entre autorités éducatives, enseignants et communautés, afin de favoriser la transparence et l'adhésion aux décisions.
- Encourager l'intégration des filles et des groupes vulnérables, souvent plus exposés aux risques d'abandon scolaire dans un contexte d'insécurité.

- Institutionnaliser les initiatives locales réussies (classes d'urgence, appuis psychosociaux) afin d'en assurer la pérennité et la généralisation dans toute la région.

IV.4.2. Suggestions de l'étude

Au terme de notre étude et au regard des difficultés évoquées, il nous paraît opportun de faire des suggestions pour une bonne gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou.

IV.4.2.1. À l'endroit des autorités en charge de l'éducation

Les autorités centrales et déconcentrées jouent un rôle clé dans la planification et la régulation du système éducatif. Leur action est indispensable pour assurer une gestion résiliente et équitable des établissements en contexte de crise sécuritaire. Ainsi, il est donc souhaitable :

- De renforcer la sécurisation des établissements scolaires par une collaboration étroite avec les forces de défense et de sécurité ;
- D'accroître les dotations en infrastructures adaptées (classes d'urgence, salles provisoires, matériels scolaires) ;
- De garantir un appui institutionnel régulier en ressources humaines, matérielles et financières ;
- De mettre en place un dispositif permanent de suivi-évaluation des établissements en zones à risques ;
- D'institutionnaliser les initiatives locales de résilience afin d'assurer leur pérennité.

IV.4.2.2. À l'endroit des encadreurs pédagogiques

Les encadreurs pédagogiques sont en première ligne pour assurer la qualité des enseignements, même dans un contexte marqué par l'insécurité. Ils ont un rôle de soutien et d'accompagnement des enseignants. Dans cette perspective, il serait nécessaire :

- D'organiser régulièrement des formations spécifiques sur la gestion pédagogique en contexte de crise ;
- D'assurer un suivi rapproché des enseignants affectés par des conditions de travail difficiles ;

- De promouvoir des pratiques pédagogiques alternatives adaptées aux classes surchargées et aux situations d'urgence ;
- De renforcer le rôle d'accompagnement psychologique et professionnel des enseignants ;
- De collaborer activement avec les ONG et associations locales pour appuyer les dispositifs psycho-éducatifs.

IV.4.2.3. À l'endroit des chefs d'établissements, des enseignants et des agents de la vie scolaire

Les chefs d'établissements, les enseignants et les AVS constituent les acteurs de terrain les plus directement confrontés aux défis de l'insécurité. Leur rôle est important pour maintenir la continuité éducative, le suivi des élèves et préserver la qualité de l'enseignement. À leur endroit, il est recommandé :

- D'améliorer la planification locale en tenant compte des contraintes sécuritaires ;
- De favoriser une gestion participative en intégrant les APE et COGES dans les décisions ;
- De développer des initiatives locales de soutien aux élèves déplacés internes ;
- D'adopter des approches pédagogiques différenciées pour répondre à l'hétérogénéité des classes ;
- De documenter les expériences locales de résilience afin d'en inspirer d'autres établissements.
- De mettre en place un dispositif particulier de suivi des élèves déplacés internes.

IV.4.2.4. À l'endroit des responsables du Conseil d'Ecoles

Les conseils d'école sont des relais communautaires incontournables. Leur mobilisation conditionne l'efficacité des réponses locales face aux crises. Il est donc souhaitable :

- De renforcer leur implication dans la sécurisation et le suivi du fonctionnement des établissements ;
- De contribuer activement à la sensibilisation des communautés sur l'importance de l'éducation en période de crise ;

- D'organiser des activités de soutien psychologique et moral à l'endroit des élèves et enseignants ;
- De mobiliser des ressources locales pour compléter l'action de l'État et des partenaires ;
- D'assurer une veille communautaire pour alerter rapidement en cas de menaces sécuritaires.

IV.4.2.5. À l'endroit des ONG

Les organisations non gouvernementales jouent un rôle d'appoint dans l'appui aux structures éducatives fragilisées. Leur action permet souvent de pallier les insuffisances institutionnelles et d'apporter un soutien ciblé. Partant de cette logique, il est donc nécessaire :

- De renforcer les interventions en matière de construction et d'équipement de classes d'urgence ;
- De développer des programmes de soutien psychosocial réguliers et mieux structurés ;
- De mettre en œuvre des projets de formation continue à l'endroit des enseignants et encadreurs ;
- D'assurer une meilleure coordination entre les différentes ONG afin d'éviter les chevauchements d'actions et les inégalités de couverture ;
- De travailler en synergie avec les autorités éducatives locales pour garantir la durabilité des initiatives.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord fait le point sur les enquêtes réalisées avant de procéder à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Ensuite, les données relatives à nos hypothèses ont été interprétées. Enfin, après la vérification des hypothèses, nous avons fait des suggestions.

CONCLUSION GENERALE

Notre étude portant sur « *l'analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives* » a été menée en deux axes principaux : d'une part, les aspects théoriques, et d'autre part, les aspects pratiques. Cette analyse visait à mieux comprendre les mécanismes et les stratégies mises en place pour garantir le droit à l'éducation en période de crise, en particulier lors des situations d'urgence liées aux attaques terroristes.

Dans la première partie de notre étude, nous avons exploré les concepts théoriques relatifs à la gestion éducative en contexte de crise sécuritaire, un domaine qui, bien que largement documenté dans les contextes internationaux, demeure encore relativement sous-exploré dans le cas spécifique du Burkina Faso. Nous avons ainsi montré que le système éducatif de la province du Kéné Dougou est profondément affecté par l'insécurité persistante, avec des conséquences lourdes sur l'accès et la qualité de l'éducation. Les fermetures temporaires d'établissements, les déplacements massifs de populations, la réinscription de nombreux élèves déplacés internes (EDI) et la surcharge des infrastructures scolaires ont considérablement compliqué la gestion éducative dans cette province, déjà marquée par des fragilités structurelles.

Cette situation a eu pour effet de perturber fortement le parcours scolaire de plusieurs enfants et des adolescents, tout en compromettant l'un de leurs droits fondamentaux : celui de bénéficier d'une éducation de qualité, stable et continue. À travers l'examen de la littérature scientifique et institutionnelle, nous avons pu mettre en évidence les défis particuliers liés à l'éducation en temps de crise, notamment en termes de résilience organisationnelle, de sécurisation des établissements, de continuité pédagogique et d'intégration des élèves vulnérables. Les travaux mobilisés ont également souligné la nécessité de repenser les approches pédagogiques et les outils d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en contexte de vulnérabilité.

Dans la deuxième partie, nous avons abordé les aspects pratiques à travers une enquête de terrain, mobilisant une méthodologie mixte. Cette approche a combiné la collecte de données quantitatives par questionnaires et l'analyse qualitative issue des entretiens avec des acteurs clés du secteur éducatif : responsables d'établissements, encadreurs pédagogiques, enseignants, parents d'élèves, mais également le Directeur Provincial et certains partenaires sociaux. Cette démarche empirique, conduite selon une approche hypothético-déductive, nous a permis de tester

nos hypothèses, d'analyser les données collectées et de confronter la réalité observée aux idées théoriques dégagées dans la première partie.

L'un des principaux résultats de cette enquête a confirmé notre hypothèse principale, selon laquelle la crise sécuritaire a un effet significatif sur la gestion administrative, pédagogique et infrastructurelle des établissements éducatifs du post-primaire et du secondaire. En effet, malgré les efforts considérables déployés par les autorités, les communautés et les partenaires, la gestion des structures éducatives reste marquée par des difficultés sécuritaires, administratives, pédagogiques et psychosociales. Toutefois, certaines stratégies, telles que la mise en place de classes d'urgence, les appuis psycho-éducatifs et, dans une moindre mesure, les mécanismes de coordination multisectorielle, ont contribué à maintenir une forme de continuité éducative.

Cependant, cette mise en œuvre rencontre des obstacles importants. Parmi les difficultés majeures identifiées, l'on note le manque de ressources humaines et matérielles adaptées, l'insuffisance de formations spécifiques pour les gestionnaires et enseignants, la précarité des classes d'urgence et la faiblesse de l'appui institutionnel. À cela s'ajoute l'absence totale d'enseignement à distance dans la province, traduisant une fracture territoriale entre les zones urbaines et rurales en matière d'accès aux dispositifs éducatifs modernes. Ces insuffisances, combinées à la persistance de l'insécurité, limitent la portée des actions entreprises et fragilisent la durabilité des acquis.

Ainsi, bien que des dispositifs aient permis de maintenir, dans une certaine mesure, la continuité éducative, d'importantes lacunes subsistent, notamment en matière de qualité des enseignements, de suivi des élèves déplacés et de soutien psychosocial durable. Ces constats montrent qu'il est indispensable de renforcer les mécanismes existants et de mettre en œuvre de nouvelles stratégies mieux adaptées aux réalités du terrain.

En s'appuyant sur ces résultats, nous avons formulé plusieurs recommandations à l'endroit des différents acteurs concernés. Ces suggestions visent à améliorer la résilience du système éducatif et à mieux répondre aux besoins des apprenants en période de crise. Elles portent notamment sur le renforcement de la sécurité des établissements, la construction de classes d'urgence mieux équipées, l'institutionnalisation des appuis psychosociaux, la formation spécifique des gestionnaires et enseignants, ainsi que le renforcement des collaborations entre autorités éducatives, ONG, collectivités locales et communautés. La mise en œuvre de ces mesures permettrait de réduire les inégalités d'accès et d'offrir un environnement éducatif plus protecteur et plus inclusif.

En dépit des acquis de cette étude, certaines limites doivent être relevées. Celles-ci concernent principalement l'indisponibilité de certaines données documentaires pertinentes, les difficultés liées au contexte sécuritaire, et la délimitation de notre recherche au seul post-primaire et secondaire dans la province du Kéné Dougou. Une analyse élargie au niveau primaire, ainsi qu'une comparaison interprovinciale ou interrégionale, aurait permis d'enrichir davantage la compréhension des stratégies éducatives en contexte de crise.

Nous pensons qu'il serait pertinent, dans de futures recherches, d'élargir le champ d'analyse pour inclure les autres niveaux d'enseignement et d'explorer plus en profondeur l'impact psychosocial de la crise sur les élèves et enseignants. De même, une étude comparative avec d'autres régions du Burkina Faso ou avec des pays du Sahel confrontés à des défis similaires pourrait offrir des pistes d'amélioration et de partage de bonnes pratiques.

Bien que cette étude ne prétende pas épuiser toutes les dimensions de la gestion éducative en situation de crise, elle a permis de mettre en lumière les réalités spécifiques de la province du Kéné Dougou, les difficultés rencontrées, mais aussi les stratégies d'adaptation déployées par les différents acteurs. Elle a également permis de proposer des pistes concrètes pour renforcer la résilience du système éducatif. Nous espérons que les résultats de cette recherche pourront servir de référence et de point de départ pour d'autres études et initiatives visant à garantir, même dans les contextes les plus difficiles, le droit fondamental à une éducation de qualité pour tous.

BIBLIOGRAPHIE

I. Documents généraux et institutionnels

- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENAPLN). (2023). *Annuaire statistique de l'enseignement post-primaire et secondaire 2022-2023*. Ouagadougou : MENAPLN.
- Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD). (2019). *Annuaire statistique du Burkina Faso 2019*. Ouagadougou : INSD.
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). (1994). *Rapport sur le développement humain*. New York : PNUD.
- UNESCO. (2021). *Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris : UNESCO.
- OCDE. (2020). *L'intelligence artificielle et l'avenir de l'éducation*. Paris : OCDE.

II. Mémoires et thèses

- Ouédraogo, A. (2021). *Gestion éducative en période d'insécurité dans la région du Sahel*. Mémoire de Master, Université Norbert Zongo, Koudougou.
- Sawadogo, M. (2021). *Impact psychosocial de l'insécurité sur les élèves déplacés internes*. Mémoire de Master, Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou.
- Kaboré, A. (2020). *L'enseignement à distance comme alternative éducative en contexte d'insécurité au Burkina Faso*. Mémoire de Master, Université Norbert Zongo, Koudougou.

III. Articles et ouvrages scientifiques

- Bush, T., & Bell, L. (2002). *The principles and practice of educational management*. London : Paul Chapman Publishing.
- Dupuy, K., & Karsenty, A. (2018). Gouvernance éducative en Afrique : défis et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (77), 45-60.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.

- Sinclair, M. (2013). Education in emergencies: A tool for strengthening resilience. *Journal of Education in Emergencies*, 1(1), 1-15.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Holling, C. S. (1978). *Adaptive environmental assessment and management*. London: Wiley.
- Walters, C. J. (1986). *Adaptive management of renewable resources*. New York: Macmillan.
- Mitroff, I. I. (1994). *Crisis management and environmentalism: A natural fit*. *California Management Review*, 36(2), 101-113.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York: AMACOM.

IV. Webographie

- Banque mondiale. (2020). *L'éducation en Afrique subsaharienne à l'ère du numérique*. Récupéré de <https://www.banquemondiale.org>
- MENAPLN. (2023). *Portail officiel du Ministère de l'Éducation nationale*. Récupéré de <https://www.menapln.gov.bf>

TABLE DE MATIERES

DEDICACE.....	I
REMERCIEMENTS	II
SIGLES ET ABREVIATIONS	III
LISTE DES TABLEAUX	IV
LISTE DES GRAPHIQUES	V
RESUME.....	VI
SOMMAIRE	XI
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES	3
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE DE RECHERCHE.....	4
I.A.1. Le Problème	4
I. A.2. Justification du choix du sujet	6
I. A.2.1. Intérêt de la recherche	7
I. A.3.1. Questions de recherche.....	9
I. A.3.1.1. Question principale.....	9
I. A.3.1.2. Question spécifique 1	9
I. A.3.1.3. Question spécifique 2	9
I. A.3.1.4. Question spécifique 3	9
I. A.3.2. Objectifs de recherche	9
I. A.3.2.1. Objectif général	9
I. A.3.2.2. Objectif spécifique 1	10
I. A.3.2.3. Objectif spécifique 2	10
I. A.3.2.4. Objectif spécifique 3	10
I. A.3.3. Les hypothèses de la recherche	10
I. A.3.3.1. Hypothèse principale.....	10
I. A.3.3.2. Hypothèse spécifique 1	10
I. A.3.3.3. Hypothèse spécifique 2	10
I. A.3.3.4. Hypothèse spécifique 3	11
I.B. THEORIES DE REFERENCE ET REVUE CRITIQUE DE LITTERATURE	11
I.B.1. Théories de référence	11
I.B.1.1. La théorie de la gestion des crises (Crisis Management Theory).....	11
I.B.1.2. La théorie de la continuité des activités (Business Continuity Theory)	12
I.B.1.3. La théorie de la gestion adaptative (Adaptive Management Theory).....	13
I.B.1.4. La théorie de la sécurité humaine.....	14
I.B.2. Revue critique de littérature	14

I.B.2. 1. La gestion éducative en contexte de crise : fondements et enjeux	15
I.B.2. 2. Les impacts de la crise sécuritaire sur le système éducatif.....	15
I.B.2. 3. Stratégies de résilience et continuité éducative	16
I.B.2. 4. Perspectives pour une gestion éducative plus résiliente	17
I.C : CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES	18
I.C.1. Gestion éducative	18
I.C.2. Crise sécuritaire.....	19
I.C.3. Résilience éducative	20
I.C.4. Continuité éducative.....	20
CHAPITRE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	22
II.1. Méthode de recherche.....	22
II.2. Champ d'étude	22
II.3. Population et échantillon d'étude	23
II.3.1. Population d'étude.....	24
II.3.2. Echantillon d'étude.....	24
II.4. Echantillon.....	26
II.5. Présentation et validation des instruments de collecte des données	27
II.6. Politique de terrain.....	28
II.7. Méthode de traitement et d'analyse des données	28
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES ET LA DISCUSSION DES RESULTATS ET LES PERSPECTIVES	29
CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE DES DONNEES	30
III.1. Présentation et analyse des résultats.....	30
III.1.1. Situation de la réalisation des enquêtes	30
III.1.2.1. De la situation de réalisation des questionnaires	31
III.1.2.2. De la Situation de réalisation des entretiens.	32
III.1.2.1.2 Caractéristiques des enquêtés par entretien.....	34
III.1.3. Présentation et analyse des données collectées	37
III.1.3.1 Des difficultés d'ordre sécuritaire, administratif, pédagogique et psychosocial rencontrées.....	37
III.1.3.1.1 Au plan sécuritaire	37
III.1.3.1. 2. Au plan administratif.....	39
III.1.3.1.3. Au plan pédagogique.....	40
III.1.3.1. 4. Au plan psychologique.....	42
III.1.3.2 De la mise en place de classes d'urgence, de l'enseignement à distance et des appuis psycho- éducatifs comme piliers pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées.	43
III.1.3.2.1. La mise en place de classes d'urgence	43
III.1.3.2.2. L'enseignement à distance : un dispositif inexistant dans la province du Kéné Dougou	45
III.1.3.2.3. Les appuis psycho-éducatifs.....	46

III.1.3.3 De la mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle, de formations spécifiques pour les gestionnaires et d'un appui institutionnel comme gage d'une gestion plus résiliente.	48
III.1.3.3.1. La coordination multisectorielle.....	48
III.1.3.3.2. L'appui institutionnel.....	49
CHAPITRE IV : DISCUSSION DES RESULTATS ET LES PERSPECTIVES.	51
IV.1. Interprétation des résultats/ Vérification des hypothèses.....	51
IV.1.1. Interprétation des résultats.....	51
IV.1.1.1. Des difficultés d'ordre sécuritaire, administratif, pédagogique et psychosocial rencontrées.	51
IV.1.1.2. De la mise en place de classes d'urgence, de l'enseignement à distance et des appuis psycho-éducatifs comme piliers pour assurer la continuité éducative dans les zones affectées.	54
IV.1.1.3. De la mise en place de mécanismes de coordination multisectorielle, de formations spécifiques pour les gestionnaires et d'un appui institutionnel comme gage d'une gestion plus résiliente.	55
IV.2.2. Vérification des hypothèses.....	57
IV.2.2.1. Vérification de la première hypothèse spécifique.....	57
IV.2.2. Vérification de la deuxième hypothèse spécifique.....	58
IV.2.3. Vérification de la troisième hypothèse secondaire.....	59
IV.2.4. Vérification de l'hypothèse principale.....	59
IV.3. Difficultés et limites de la recherche.....	60
IV.3.1. Les difficultés de la recherche.....	60
IV.3.2. Les limites de la recherche.....	60
IV.4. Suggestions et perspectives.....	61
IV.4.1. Des suggestions proposées par les enquêtés.....	61
IV.4.2. Suggestions de l'étude.....	62
IV.4.2.1. À l'endroit des autorités en charge de l'éducation.....	62
IV.4.2.2. À l'endroit des encadreurs pédagogiques.....	62
IV.4.2.3. À l'endroit des chefs d'établissements, des enseignants et des agents de la vie scolaire.....	63
IV.4.2.4. À l'endroit des responsables du Conseil d'Ecoles.....	63
IV.4.2.5. À l'endroit des ONG.....	64
CONCLUSION GENERALE.....	65
BIBLIOGRAPHIE.....	68
TABLE DE MATIERES.....	70
ANNEXES.....	73

ANNEXES

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LE DIRECTEUR PROVINCIAL DE L'ÉDUCATION

Monsieur le Directeur Provincial

Cet entretien vise à recueillir votre avis sur la gestion des établissements post-primaires et secondaires dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences de l'Éducation. Spécialité : Planification et Management de Structures Educatives. Notre thème porte sur l'*Analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives*. Vos réponses nous aideront à valider ou infirmer nos hypothèses de recherche. Les données collectées seront anonymes et traitées de manière confidentielle.

I. Introduction

1. Présentation de l'étude :

2. Consentement :

II. Questions thématiques

1. État des lieux de la crise et son impact

- Comment évaluez-vous l'impact de la crise sécuritaire sur les établissements post-primaires et secondaires de la province ?
- Quels indicateurs montrent une dégradation (taux de fermeture, déscolarisation, etc.) ?
- Quels sont les défis majeurs rencontrés par votre direction (administratifs, logistiques, sécuritaires) ?

2. Gestion administrative et pédagogique

- Comment les chefs d'établissement et enseignants adaptent-ils leur gestion face à l'insécurité ?
- Quelles sont les difficultés récurrentes signalées (ex. : absences du personnel, perturbations des examens) ?
- Existe-t-il un dispositif de suivi psychosocial pour les élèves et enseignants affectés ?

3. Stratégies de continuité éducative

- Quelles mesures ont été mises en place pour assurer la continuité des apprentissages (TIC, relocalisation, etc.) ?

- Quel rôle jouent les partenaires (ONG, collectivités) dans ces stratégies ?

- Les outils numériques sont-ils viables dans ce contexte ? Quelles limites observez-vous ?

4. Coordination et perspectives

- Comment se coordonnent les acteurs locaux (sécurité, santé, APE) pour protéger les établissements ?

- Quelles politiques provinciales ou nationales soutiennent la résilience du système éducatif ?

- Quelles réformes ou appuis seraient prioritaires selon vous ?

III. Questions complémentaires

- Avez-vous des exemples concrets de réussites ou d'échecs dans la gestion de cette crise ?

- Comment envisagez-vous l'avenir de l'éducation dans la province si la crise persiste ?

- Un message à transmettre aux décideurs nationaux sur cette situation ?

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES CHEFS D'ETABLISSEMENT DES LYCEES ET COLLEGES

Monsieur le Proviseur/Directeur,

Cet entretien vise à recueillir votre avis sur la gestion des établissements post-primaires et secondaires dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences de l'Education. Spécialité : Planification et Management de Structures Educatives. Notre thème porte sur l'*Analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives*. Vos réponses nous aideront à valider ou infirmer nos hypothèses de recherche. Les données collectées seront anonymes et traitées de manière confidentielle.

I. Introduction

1. Présentation de l'étude :

2. Consentement :

II. Questions thématiques

1. Contexte sécuritaire et fonctionnement de l'établissement

- Pouvez-vous décrire l'impact concret de la crise sécuritaire sur le fonctionnement quotidien de votre établissement ?
- Quels sont les principaux indicateurs de perturbation (effectifs, absentéisme, rythme scolaire) ?
- Comment gérez-vous les fermetures imprévues et leur impact sur le calendrier scolaire ?

2. Gestion administrative et pédagogique

- Quelles sont vos principales difficultés dans la gestion du personnel enseignant et administratif dans ce contexte ?
- Comment organisez-vous la sécurité physique des élèves et du personnel ?
- Avez-vous mis en place des dispositifs spécifiques pour le suivi psychologique des élèves et enseignants ?

3. Stratégies éducatives alternatives

- Quelles solutions avez-vous développées pour assurer la continuité pédagogique (cours à distance, supports adaptés, etc.) ?
- Quel rôle jouent les parents d'élèves et la communauté locale dans ces stratégies ?
- Quels sont les obstacles majeurs à l'utilisation des TIC dans votre établissement ?

4. Relations institutionnelles et besoins

- Comment se passe la coordination avec les autorités éducatives et sécuritaires locales ?
- Quel type de soutien recevez-vous de la part de la direction provinciale ou des partenaires ?
- Quels seraient selon vous les trois mesures prioritaires à prendre pour améliorer la situation ?

III. Questions complémentaires

- Pouvez-vous partager un exemple particulièrement révélateur des défis actuels ?
- Avez-vous observé des initiatives locales innovantes qui mériteraient d'être généralisées ?
- Comment envisagez-vous l'avenir à moyen terme de votre établissement dans ce contexte ?

IV. Conclusion

1. Synthèse participative :

- Pour résumer, quels sont selon vous les trois points les plus importants que nous devrions retenir de cet échange ?

2. Clôture :

- Y a-t-il des aspects que nous n'avons pas abordés et que vous jugeriez importants à mentionner ?
- Remerciements chaleureux et possibilité de vous recontacter

ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES AGENTS DE LA VIE SCOLAIRE

Cet entretien vise à recueillir votre avis sur la gestion des établissements post-primaires et secondaires dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences de l'Education. Spécialité : Planification et Management de Structures Educatives. Notre thème porte sur l'*Analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives*. Vos réponses nous aideront à valider ou infirmer nos hypothèses de recherche. Les données collectées seront anonymes et traitées de manière confidentielle.

I. Identification de l'enquêté

1. Sexe: Masculin Féminin
2. Âge: _____
3. Fonction actuelle : _____
4. Ancienneté dans la fonction : _____ ans
5. Établissement d'affectation : _____

II. Perception de l'insécurité et effets sur la vie scolaire

6. Quelles sont, selon vous, les principales menaces sécuritaires qui affectent votre établissement ?
7. Comment ces menaces se répercutent-elles sur le climat scolaire et la vie des élèves ?
8. Avez-vous observé des cas particuliers de traumatismes ou de décrochage scolaire liés à l'insécurité ?

III. Gestion éducative et adaptation

9. Quelles stratégies avez-vous mises en place pour assurer un suivi disciplinaire et éducatif des élèves malgré l'insécurité ?
10. Comment assurez-vous la médiation et la prévention des conflits en milieu scolaire dans ce contexte difficile ?
11. Quels sont les mécanismes de soutien psychologique ou moral que vous offrez aux élèves victimes ou déplacés ?

IV. Rôle des acteurs et collaboration

12. Comment se passe la collaboration avec les enseignants, les chefs d'établissement et les encadreurs pédagogiques ?
13. Quel rôle jouent les parents d'élèves et la communauté dans l'accompagnement de la vie scolaire en période de crise ?
14. Quelles difficultés rencontrez-vous dans vos relations avec les autorités éducatives face à la crise ?

V. Besoins et perspectives

15. Quels soutiens institutionnels ou matériels jugez-vous prioritaires pour améliorer votre travail dans ce contexte ?
16. Quelles recommandations formuleriez-vous pour renforcer la continuité éducative et la protection des élèves en période d'insécurité ?

ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENCADREURS PÉDAGOGIQUES (INSPECTEURS)

Monsieur l'Inspecteur,

Cet entretien vise à recueillir votre avis sur la gestion des établissements post-primaires et secondaires dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences de l'Éducation. Spécialité : Planification et Management de Structures Educatives. Notre thème porte sur l'*Analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives*. Vos réponses nous aideront à valider ou infirmer nos hypothèses de recherche. Les données collectées seront anonymes et traitées de manière confidentielle.

I. Introduction

1. Présentation de l'étude :

II. Questions thématiques

1. Évaluation de l'impact pédagogique

- Comment évaluez-vous l'impact de la crise sur la qualité des enseignements dans votre province ?
- Quels indicateurs pédagogiques montrent une dégradation (taux de réussite, couverture programme, etc.) ?
- Observez-vous des disparités entre établissements urbains et ruraux ?

2. Suivi des enseignants et pratiques adaptatives

- Quelles difficultés particulières rencontrent les enseignants dans ce contexte ?
- Comment les pratiques pédagogiques ont-elles évolué face aux contraintes sécuritaires ?
- Quels dispositifs de soutien aux enseignants avez-vous mis en place ?

3. Stratégies de continuité pédagogique

- Quels modes alternatifs d'enseignement sont utilisés dans votre zone (TIC, radio, supports imprimés) ?

- Comment évaluez-vous l'efficacité de ces solutions alternatives ?
- Quels sont les principaux obstacles à leur généralisation ?

4. Formation et accompagnement

- Quelles formations spécifiques ont été organisées pour les enseignants en contexte de crise ?
- Comment se fait la coordination entre les différents acteurs (écoles, APE, sécurité) ?
- Quels mécanismes de remontée d'information avez-vous mis en place ?

III. Questions complémentaires

- Pouvez-vous citer des initiatives pédagogiques innovantes développées localement ?
- Comment jugez-vous l'état de motivation des enseignants dans ce contexte ?
- Qu'attendez-vous des autorités éducatives pour mieux faire face à cette situation ?

IV. Conclusion

1. Synthèse :

- Si vous deviez retenir 3 priorités pour renforcer la résilience pédagogique, ce serait ?

2. Clôture :

- Un dernier point que nous n'aurions pas abordé ?
- Remerciements et possibilité de vous recontacter

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE A L'ADRESSES DES PROFESSEURS

Cher(e) Professeur(e),

Ce questionnaire vise à recueillir votre avis sur la gestion des établissements post-primaires et secondaires dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences de l'Education. Spécialité : Planification et Management de Structures Educatives. Notre thème porte sur l'*Analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives*. Vos réponses nous aideront à valider ou infirmer nos hypothèses de recherche. Les données collectées seront anonymes et traitées de manière confidentielle.

Merci pour votre participation !

I. Informations générales

1. Genre :

Masculin

Féminin

2. Âge :

Moins de 30 ans

30 – 40 ans

41 – 50 ans

Plus de 50 ans

3. Ancienneté dans l'enseignement :

Moins de 5 ans

5 – 10 ans

11 – 20 ans

Plus de 20 ans

4. Type d'établissement où vous enseignez :

- Post-primaire (Collège)
- Secondaire général
- Secondaire technique/professionnel

5. Localisation de l'établissement :

- Urbain
- Rural

II. Impact de la crise sécuritaire sur la gestion des établissements (Hypothèse principale)

6. Selon vous, la crise sécuritaire affecte-t-elle la gestion de votre établissement ?

- Oui, de manière significative
- Oui, mais modérément
- Non, pas d'impact majeur

7. Quels sont les domaines les plus touchés ? (Plusieurs réponses possibles)

- Administration (inscriptions, gestion du personnel, etc.)
- Pédagogie (assiduité des enseignants et élèves, programmes scolaires, etc.)
- Infrastructures (fermetures, dégradations, etc.)
- Sécurité physique (menaces, attaques, etc.)
- Autre (précisez) : _____

III. Difficultés rencontrées par les responsables (Hypothèse spécifique 1)

8. Quelles difficultés majeures rencontrez-vous dans la gestion de l'établissement en contexte de crise ? (Plusieurs réponses possibles)

- Problèmes de sécurité (menaces, déplacements)
- Absentéisme des élèves et/ou enseignants

- Manque de ressources matérielles/pédagogiques
- Stress et problèmes psychosociaux (élèves, enseignants)
- Coordination difficile avec les autorités éducatives
- Autre (précisez) : _____

9. Comment ces difficultés influencent-elles la qualité de l'enseignement ?

- Forte dégradation
- Impact modéré
- Peu d'impact

IV. Stratégies de continuité éducative (Hypothèse spécifique 2)

10. Votre établissement a-t-il mis en place des stratégies pour assurer la continuité des cours malgré l'insécurité ?

- Oui (précisez) : _____
- Non

11. Si oui, lesquelles ? (Plusieurs réponses possibles)

- Cours à distance (TIC, radio, supports imprimés)
- Regroupement temporaire dans des zones plus sûres
- Adaptation des horaires/calendriers scolaires
- Renforcement de la sécurité (garde, clôtures, etc.)
- Autre (précisez) : _____

12. Les outils numériques (TIC) sont-ils utilisés pour pallier les perturbations ?

- Oui, efficacement
- Oui, mais avec des limites (manque d'équipement, connexion, etc.)

Non

V. Perspectives d'amélioration (Hypothèse spécifique 3)

13. Selon vous, quelles mesures pourraient renforcer la gestion des établissements en période de crise ? (Plusieurs réponses possibles)

Formations pour les enseignants et administrateurs sur la gestion de crise

Appui financier/logistique de l'État et des partenaires

Coordination renforcée entre écoles, sécurité civile et autorités locales

Mise en place de protocoles d'urgence (alerte, évacuation, etc.)

Autre (précisez) : _____

14. Pensez-vous qu'une collaboration entre acteurs locaux (autorités, parents, ONG) améliorerait la résilience du système éducatif ?

Oui, de manière décisive

Oui, mais sous conditions (moyens, volonté politique, etc.)

Non, peu d'effet attendu

VI. Commentaires libres

15. Avez-vous des suggestions ou observations supplémentaires sur le sujet ?

ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE A L'ENDROIT DES PRESIDENTS APE

Cher(e) Président(e) de l'Association des Parents d'Élèves,

Ce questionnaire vise à recueillir votre avis sur la gestion des établissements post-primaires et secondaires dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences de l'Éducation. Spécialité : Planification et Management de Structures Educatives. Notre thème porte sur l'*Analyse de la gestion des structures éducatives du post-primaire et du secondaire dans un contexte de crise sécuritaire dans la province du Kéné Dougou : état des lieux et perspectives*. Vos réponses nous aideront à valider ou infirmer nos hypothèses de recherche. Les données collectées seront anonymes et traitées de manière confidentielle.

I. Informations générales

1. Genre :

Masculin

Féminin

2. Âge :

Moins de 35 ans

35 – 50 ans

Plus de 50 ans

3. Depuis combien de temps êtes-vous président(e) de l'APE ?

Moins de 1 an

1 – 3 ans

Plus de 3 ans

4. Type d'établissement concerné :

Post-primaire (Collège)

Secondaire général

Secondaire technique/professionnel

5. Localisation de l'établissement :

Urbain

Rural

II. Impact de la crise sécuritaire sur la scolarité (Hypothèse principale)

6. Selon vous, comment la crise sécuritaire affecte-t-elle l'éducation dans votre zone ?

Fermetures fréquentes des écoles

Baisse des effectifs (déplacements/abandons)

Insécurité aux abords des établissements

Peu d'impact

Autre (précisez) : _____

7. Quelles sont les principales conséquences pour les élèves ? (Plusieurs réponses possibles)

Retards scolaires

Stress/traumatismes psychologiques

Difficultés d'accès à l'école (transport, sécurité)

Augmentation du travail des enfants (enrôlement, etc.)

Autre : _____

III. Rôle de l'APE dans la gestion de la crise (Hypothèse spécifique 1)

8. Votre APE est-elle impliquée dans la gestion des problèmes liés à l'insécurité ?

Oui (décrivez) : _____

Non

9. Si oui, quelles actions avez-vous menées ? (Plusieurs réponses possibles)

Plaidoyer auprès des autorités pour la protection des écoles

- Mobilisation des parents pour la surveillance des établissements
- Soutien psychosocial aux élèves/enseignants
- Collecte de fonds pour les besoins urgents (sécurité, matériel)
- Autre : _____

10. Quels obstacles rencontrez-vous dans vos actions ?

- Manque de moyens financiers
- Réticence des autorités locales
- Peur des représailles
- Manque de coordination entre acteurs
- Autre : _____

IV. Stratégies de continuité éducative (Hypothèse spécifique 2)

11. Avez-vous observé des stratégies pour maintenir l'éducation malgré la crise ? (Ex. : cours à distance, regroupements)

- Oui (précisez) : _____
- Non

12. Les technologies (TIC) sont-elles utilisées pour compenser les perturbations ?

- Oui, efficacement
- Oui, mais avec des limites (accès inégal, coût)
- Non

13. Comment les parents contribuent-ils à la continuité scolaire ?

- Accompagnement des enfants à la maison
- Participation à des comités de sécurité
- Cotisations pour soutenir l'école

Peu de contribution possible

Autre : _____

V. Perspectives et recommandations (Hypothèse spécifique 3)

14. Selon vous, quelles mesures prioritaires devraient être mises en place ? (Plusieurs réponses possibles)

Renforcement des dispositifs de sécurité (police, clôtures)

Formations pour les parents/enseignants sur la gestion de crise

Appui financier de l'État/ONG pour les écoles vulnérables

Systèmes d'alerte précoce en cas de menace

Autre : _____

15. L'APE devrait-elle jouer un rôle plus actif dans la coordination avec les autorités locales ?

Oui, absolument

Oui, mais avec un cadre clair

Non, ce n'est pas son rôle

VI. Commentaires libres

16. Souhaitez-vous ajouter des suggestions ou expériences vécues par votre APE ?