

Print ISSN: 2617-4766

E-ISSN: 2617-4774

Đamá Nínau

REVUE INTERDISCIPLINAIRE
LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES



Revue trimestrielle - N° 22, JUIN 2026

REVUE TRIMESTRIELLE - N° 22 Đamá Nínau | REVUE INTERDISCIPLINAIRE LETTRES, ARTS ET SCIENCES HUMAINES

Mise en page et Impression
IMPRIMERIE ST LOUIS

53, Rue N'ZARA Doulassamé Face Première Eglise Baptiste du TOGO
BP: 61536 / Tel Bureau: (228) 22 22 10 45 / Mobile : (228) 90 12 37 30
E-mail: imprimerie.stlouis@yahoo.fr



SJIFactor - Scientific Journal Impact Factor

E-mail : evaluation@sjifactor.com

Website : <http://sjifactor.com/>

SJIF 2026 = 7.918 (Scientific Journal Impact Factor Value for 2026).

SJIF Impact Factor Evaluation [SJIF 2026 = 7.918]

"Dama Ninao" est une revue scientifique interdisciplinaire qui accepte et publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines. A cet effet, elle s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques. La Revue "Dama Ninao", entendu "L'Entente" en langue kabyè du Nord Togo, est créée dans l'intention de matérialiser la mondialisation ou la globalisation qui s'opère avec l'esprit d'équipe et d'échanges et la désuétude du monde autarcique. Le monde scientifique universitaire ne peut échapper à cet esprit d'équipe qui fonde un creuset où « le fer aiguisé le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité.

La Revue Dama Ninao nous renvoie à la Civilisation de l'Universel du poète sénégalais Léopold Sédar Senghor, qui prône la porosité des âmes avec l'acceptation de l'autre, de ce qu'il dispose d'utile pour mon avancement : sa civilisation, sa culture, sa langue ... Elle se fonde notamment sur la philosophie de Paul Ricœur qui préconise la perception de Soi-même comme un autre. Considérer soi-même comme un autre aux yeux de l'autre, nous amènerait à faire taire nos distensions et ressentiments afin de redimensionner notre espace, reconstruire notre histoire et notre société.

La Revue Dama Ninao s'est inspirée de la nature. Des insectes en miniature nous produisent de bels chefs-d'œuvre architecturaux, conjuguent leur génie créateur et leur force dans la patience et dans la tolérance. Ils créent des œuvres monumentales qui dépassent l'entendement humain, les termitières. A cet effet, la nature semble nous parler, nous guider, nous instruire dans le silence. Seules ces créations nous interpellent sans autant faire de nous des disciples. Comme la termitière qui, pour la plupart du temps, est une composante de maillons surgissant de la même matière, la Revue Dama Ninao se veut une termitière scientifique dont les enseignants-chercheurs en sont les maillons.

Au confluent de diverses sciences, la Revue Dama Ninao se propose de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

ADMINISTRATION DE LA REVUE

Directeur de publication et rédacteur en chef :

Professeur TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé

Directeur de rédaction :

Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du sud)

Comité Scientifique

Professeur Yaovi AKAKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjona KADANGA, Université de Lomé (Togo), Professeur Xavier GARNIER, Université Paris 3 (France), Professeur Norbert VIGNONDE, Université de Bordeaux (France), Professeur Adama COULIBALY, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Okri Pascal TOSSOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Mamadou KANDJI, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Komla Messan NUBUKPO, Université de Lomé (Togo), Professeur Amadou LY, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Kazaro TASSOU, Université de Lomé (Togo), Professeur Dotsè YIGBE, Université de Lomé (Togo), Professeur Kodjo AFAGLA, Université de Lomé (Togo), Professeur Alain-Joseph SISSAO, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso), Professeur Komla Essowè ESSIZEWA, Université de Lomé (Togo), Professeur Gneba KOKORA, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Louis OBOU, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), Professeur Ataféï PEWISSI, Université de Lomé (Togo), Professeur Vicente Enrique Montes Nogales, Universidad de Oviedo (Espagne), Professeur Mamadou FAYE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Professeur Akila AHOULI, Université de Lomé.

Comité de lecture

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Université de Lomé, Professeur Gbati NAPO, Université de Lomé, Professeur Didier AMELA, Université de Lomé, Professeur Komi KOUVON, Université de Lomé, Dr Komi BEGEDOU, Université de Lomé, Dr Koffi Dodzi NOUVLO, Dr Kpatimbi TYR, Université de Lomé, Dr Madis KROUMA, Université de Lomé, Professeur Arthur MUKENGUE, Université de Rhodes (Afrique du Sud), Professeur Xolali MOUMOUNI-AGBOKE, Université de Lomé, Dr Anoumou AMEKUDJI (MC), Université de Lomé, Professeur Raphaël YEBOU, Université d'Abomey-Calavi (Bénin), Professeur Essodina Kokou PERE-KEZIMA, Université de Lomé, Professeur Follygan HETCHELI, Université de Lomé, Dr Ernest BASSANE (MC), Université Norbert Zongo de Koudougou (Burkina Faso), Professeur Komi Xolali AVEGNON, Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé, Dr Ulrich-Ariel YEKE, Université Omar Bongo (Gabon), Dr Kokou AWOKOU (MC), Université de Lomé, Dr Gnabana PIDABI (MC), Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé (Togo), Dr Bilakani TONYEME (MC), Dr Banabia LONGA, Université de Lomé, Dr Bantchin NAPAKOU (MC), Université de Lomé, Candide Achille Ayayi KOUAWO (MC) Université de Lomé, Dr Kossi Wonouvo GNAGNON, Université de Lomé, Dr Lodegaena Bassantea KPASSAGOU, Université de Lomé, Dr Weinpanga A. ANDOU (MC), Université de Lomé, Dr Napo GNANE (MC), Université de Lomé, Professeur Cal Komla AVONO, Université de Lomé, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran (Iran).

Revue Dama Ninao Print-ISSN 2617-4766 E-ISSN 2617-4774

E-mail : revuedamaninao@gmail.com; infos@revuedamaninao.net

Revue Dama Ninao

Comité de rédaction

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM, Dr Wonouvo GNAGNON, Dr DOUHADJI Kossi, Dr Mohsen ZAMANI, Université de Tehran.

Secrétariat : HOGNON Komi Mosé

Contact : revuedamaninao@gmail.com

Site Internet de la Revue Dama Ninao : <https://revuedamaninao.net/>

LIGNE EDITORIALE DE LA REVUE DAMA NINAO

Dama Ninao est une revue scientifique internationale. Dans cette perspective, les textes que nous acceptons en français ou anglais sont sélectionnés par le comité scientifique et de lecture en raison de leur originalité, des intérêts qu'ils présentent aux plans africain et international et de leur rigueur scientifique. Les articles que notre revue publie doivent respecter les normes éditoriales suivantes :

La taille des articles

Volume : 10 à 15 pages ; interligne 1.5, police 12 pour le corps du texte et les courtes citations ; police 11 pour les longues citations, Times New Roman, les références des citations doivent être incorporées dans le texte. Exemple : Guy Rocher (1968, p. 29), pas de référence en foot-notes à l'exception de quelques commentaires.

Ordre logique du texte

- Un **TITRE** en caractère d'imprimerie et en gras. Le titre ne doit pas être trop long ;
- **Nom et prénom(s)** du contributeur ou des contributeurs, **nom de l'institution** d'appartenance, **adresse mail**
- Un **Résumé (Abstract)** de 8 lignes en français et anglais, en interligne simple, suivi de 6 **Mots clés (Key words)**
- Une **Introduction** : elle doit avoir une problématique, une méthode et une structure.
- Un **Développement** : les articulations du développement du texte doivent-être titrées comme suit :

1-Pour le **Titre** de la première section

1-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

1-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

2- Pour le **Titre** de la deuxième section

2-1-Pour le **Titre** de la première sous-section

2-2- Pour le **Titre** de la deuxième sous-section

3- Pour le **Titre** de la troisième section (si l'auteur de l'article le souhaite)

-Une **Conclusion** : elle doit être courte, précise et concise en mettant en relief l'authenticité des résultats de la recherche.

- **Références bibliographiques** (Mentionner uniquement les auteurs cités)

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur. Exemples :

- AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

- BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

- DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151. (Pour les articles).

Typographie française

- La Revue Dama Ninao s'interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras.

- Les auteurs doivent respecter la typographie française concernant la ponctuation, l'écriture des noms, les abréviations...

Tableaux, schémas et illustrations

En cas d'utilisation des tableaux, ceux-ci doivent être numérotés en chiffre romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre précis et une source. Les schémas et illustrations doivent être numérotés en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte.

Soumission des manuscrits

Tous les manuscrits doivent être soumis uniquement par voie électronique à l'adresse suivante : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net. Tous les échanges entre le secrétariat de la revue et l'auteur se feront uniquement par internet, il importe donc de fournir un mail actif que l'auteur consulte très régulièrement et d'envoyer toutes les informations relatives au processus de publication des articles uniquement par mail. Les frais d'instruction de l'article sont de **20000f** payables immédiatement au moment de l'envoi de l'article. À l'issue de l'instruction, si l'article est retenu, l'auteur paie les frais d'insertion qui s'élèvent à **30.000f**. Les frais d'instruction et d'insertion s'élèvent donc à **50.000f** payables par transfert, frais de

transfert y compris. Le paiement des frais d'insertion donne droit à un tiré à part. Si un auteur achète un exemplaire, les frais d'envoi sont à sa charge. Les frais de gravure des clichés, des schémas et l'expédition des tirés à part (pour ceux qui voudraient les avoir par la poste) sont à la charge des auteurs. La Revue Dama Ninao paraît trimestriellement. Toute soumission doit parvenir au secrétariat de la rédaction un mois voire deux semaines (délai de rigueur) avant la publication du numéro dans lequel l'article pourra être inséré. Pour toute information, envoyez un mail à : revuedamaninao@gmail.com/infos@revuedamaninao.net ou visitez le site de la revue : www.revuedamaninao.net.

Evaluation par les pairs

Les instructeurs à qui la revue affecte les articles de leur spécialité, doivent les lire avec rigueur, rejeter tout article dont le contenu est en inadéquation avec le titre et/ou dont le raisonnement n'offre pas une qualité scientifique, faire des propositions pour l'amélioration dudit article, renvoyer l'auteur de l'article à la ligne éditoriale de la revue au cas où elle n'est pas respectée. Ils se doivent notamment de vérifier, par le biais d'internet, si le même article n'est pas déjà publié dans une revue en ligne.

Objectifs et portée

La revue Dama Ninao, de par son nom qui signifie « entente », a pour objectifs :

- de matérialiser le monde universitaire qui est un creuset où « le fer aiguise le fer », les échanges se croisent, puis s'entremêlent pour aboutir à une reconstruction des connaissances scientifiques individuelles dans la collectivité ;
- de promouvoir la recherche scientifique et universitaire en impulsant le dialogue interdisciplinaire, le dialogue entre divers champs disciplinaires et divers contributeurs du monde universitaire.

La revue Dama Ninao a une portée scientifique et sociale. A cet effet, elle publie tous les articles relevant des Lettres, Arts et Sciences Humaines et s'intéresse aux études et théories littéraires, linguistiques, sociologiques, philosophiques, anthropologiques et historico-géographiques sur appel à contribution thématique (colloque) ou varia. Elle est un espace de rencontre, de construction et de reconstruction des réseaux relationnels et scientifiques.

Professeur Koutchoukalo TCHASSIM

Université de Lomé

SOMMAIRE

1. **IMPACT DE L'AUTONOMISATION DE LA FEMME SUR LA PRATIQUE CULINAIRE DANS LE GRAND LOME. ----- 12**
HEYOU Assinam Essodéké, IRES-RDEC (Togo)
2. **TRADITIONS ET POUVOIR FEMININ DANS LE ROMAN AFRICAIN FRANCOPHONE : UNE ETUDE COMPAREE DE *SOUS L'ORAGE* ET *L'AVENTURE AMBIGUE* ----- 34**
KONTOGOM Koudougou Frédéric, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
3. **LE ROMAN COMME ESPACE DE SOCIALISATION DE L'ENFANCE : CAS DE *LES SILLONS D'UNE ENDURANCE* DE AROUNA DIABATE ET *CREPUSCULE DES TEMPS ANCIENS* DE NAZI BONI. ----- 51**
ZONOU Zoulcoufouli, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
KOLONGO Djiblrirou, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
KONTOGOM Koudougou Frédéric, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
4. **EXCELLENCE PROFESSIONNELLE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE 64**
KOUAKOU Koffi Landry, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
5. **À PROPOS DES DIFFICULTÉS DE LA CRITIQUE TOWAÏENNE DE SENGHOR : PROLÉGOMÈNES PHILOSOPHIQUES À UNE RÉCONCILIATION ----- 86**
BITANG Adoulou N., Université de Bertoua (Cameroun)
6. **WOMEN AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN PEACE ADZO MEDIE'S *HIS ONLY WIFE* ----- 104**
N'DRI Agnan Eugène, INSAAC Abidjan, Côte d'Ivoire
7. **GÉNÉTIQUE ET SAUVEGARDE DE L'ENVIRONNEMENT DANS LA CONSOLIDATION DU VIVRE-ENSEMBLE ----- 124**
KOFFI Amenan Valérie, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
8. **LA CONDITION DE LA FEMME ET L'ECRITURE DU TRAGIQUE : UNE LECTURE DECOLONIALE DE *LA FOLIE ET LA MORT* DE KEN BUGUL ----- 144**
BIKET Josué Vivien, Université de Douala (Cameroun)

9. **YAMOOUSSOUKRO : ESPACES PUBLICS ET ÉCONOMIE CRÉATIVE-- 157**
BISSOU Guikahué Daniel, Université de San Pedro (Côte d'Ivoire)
10. **LA CULTURE DU NUMÉRIQUE ET LA RÉALISATION DU CONSTAT
NIETZSCHÉEN DE LA MORT DE DIEU ----- 171**
Dr (MC) DAGNOGO Baba, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
11. **L'INCLUSION EDUCATIVE A L'ERE DU NUMERIQUE EN AFRIQUE
SUBSAHARIENNE : DEFIS, INNOVATIONS ET PERSPECTIVES
DURABLES ----- 191**
DOSSA Dansou Félix, Bénin
12. **LA MENDICITE DANS LES ÉTATS SAHELIENS : UNE ILLUSTRATION
DES LIMITES DE LA REPRESSION PENALE FACE A UN PHENOMENE
SOCIAL STRUCTUREL ----- 212**
HAROUNA ZAKARI Ibrahim, Université Djibo HAMANI de Tahoua (Niger)
13. **AMENAGEMENTS URBAINS ET INONDATIONS RECURRENTES A
BAMAKO AU MALI : UNE ANALYSE SPATIALE DU PHENOMENE ---- 232**
**Dr DEMBELE Oumar, Centre de Recherche sur le Savoir Local - Point Sud
(Mali)**
Dr OUATTARA Issa, Laboratoire de Recherche en Sciences Sociales (Mali)
**Dr TOGOLA Seydou A., Centre de Recherche sur le Savoir Local - Point Sud
(Mali)**
**Dr KONE Adama, Centre d'Etudes, de Recherche et de Formation sur les
Dynamiques Economiques, Environnementales et Sociales (Mali)**
14. **LE ROMAN HOUELLEBECQUIEN OU LE JEU DE LA DOUBLE
TRANSGRESSION : LE CAS DE LA CARTE ET LE TERRITOIRE ET DES
PARTICULES ÉLÉMENTAIRES ----- 249**
KOUADIO Joachim Kouadio, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
15. **PARCOURS MIGRATOIRES, RETOUR CONTRAINT ET ENGAGEMENT
ASSOCIATIF AU MALI : UNE ANALYSE QUALITATIVE DES
EXPERIENCES DE MIGRANTS DE RETOUR ----- 268**
**BERTHE Kassoum, Ecole Doctorale Droit, Economie, Sciences Sociales, Lettres
et Arts (Mali)**
Pr DICKO Bréma Ely, Université Yambo Ouologuem (Mali)

16. PHONETISCHE KONTRASTE ZWISCHEN DAN UND DEUTSCH UND
IHRE RELEVANZ FÜR DEN FREMDSPRACHENERWERB----- 286
KONE Tchima Rolland, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
KOFFI Kouadio, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
GUEU Monti Evelyne Michelle, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
17. ENTRE INVISIBILITÉ ET RÉSISTANCE : TRAJECTOIRES
D'AUTONOMISATION DES FEMMES EN SITUATION DE HANDICAP À
KORHOGO (CÔTE D'IVOIRE) ----- 301
KOUASSI Koffi Noël, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte d'Ivoire)
18. DEVELOPPEMENT HOTELIER ET RECOMPOSITION TERRITORIALE :
DYNAMIQUES SPATIALES A KORHOGO, NORD DE LA COTE
D'IVOIRE.----- 325
KOUAKOU Koffi Stanislas, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte
d'Ivoire)
OUATTARA Founignué Robert, Université Peleforo GON COULIBALY(
Côte d'Ivoire)
KOFFI Yéboué Stéphane Koissy, Université Peleforo GON COULIBALY(Côte
d'Ivoire)
19. EL SIMBOLISMO DE LA CEGUERA EN *EL TÚNEL* E "INFORME SOBRE
CIEGOS" DE ERNESTO SÁBATO ----- 341
PALANGUE Kouassi Abraham, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
20. ANALYSE SOCIOLOGIQUE DES FACTEURS DE LA MORTALITE
INFANTILE DANS LE CERCLE DE YOROSSO, REGION DE SIKASSO AU
MALI----- 358
BERTHE Lassina, Université Yambo Ouologuem (Mali)
TIMBINE Malick, Institut des Sciences Humaines (Mali)
CAMARA Oumar, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
21. HOBBS ET L'INDÉPENDANCE DES ÉTATS AFRICAINS FACE AUX
DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT DU CONTINENT----- 376
N'GUESSAN Kouadio Louis, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)

22. DE L'EXOFICTION A L'AUTOFICTION : ANALYSE DE LA DIVINE CHANSON ET POURQUOI TU DANSES QUAND TU MARCHES ?
D'ABDOURAHMAN WABERI.----- 395
NYAMAKOU Koffi Henoc, Université de Lomé (Togo)
Pr TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé (Togo)
23. AGENTIVITE MASCULINE ET POSTURE FEMININE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE *LES IMPATIENTES* DE DJAÏLI AMADOU AMAL----- 415
Pr TCHASSIM Koutchoukalo, Université de Lomé (Togo)
D'ALMEIDA Ayélé, Université de Lomé (Togo)
24. LA PRÉDATION DU CAPITALISME, LA LIBÉRATION DE L'HUMANITÉ ET DE LA NATURE CHEZ MARX ----- 437
DIOMAND Aïkpa Benjamin, Université Péléforo Gbon Coulibaly (Côte d'Ivoire)
25. INCIDENCES DU CONFLIT ARMÉ EN CASAMANCE SUR L'ORGANISATION SOCIALE DANS LA COMMUNE DE SANTHIABA MANJAQUE (RÉGION DE ZIGUINCHOR, SUD-OUEST DU SÉNÉGAL) 454
COLY Roger, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
SECK Henri Marcel, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
MANSALY El Hadji Mamadou, Université Assane Seck, Ziguinchor (Sénégal)
26. DU SENS DE L'INTÉRÊT DE L'ÉTAT POUR LA RELIGION CHEZ NIETZSCHE ----- 474
YEO Sizongui Daniel, Université Alassane OUATTARA (Bouaké, Côte d'Ivoire)
27. IMPÉRIALISME ET TERRORISME EN AFRIQUE ----- 493
YAHAYA FOUDOUNGOU Ibrahim, Université Abdou Moumouni (Niger)
28. TRANSLANGUAGING AS A DIDACTIC CONCEPTUAL MODEL FOR TEACHING ENGLISH IN MULTILINGUAL CLASSROOMS IN TOGO - 509
TEKPETI Afaïtom, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
Dr SOMÉ GUIÉBRÉ Wen -Yam Esther, ENS/Koudougou (Burkina Faso)
Dr KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)

29. DIRE LA FOLIE PAR LES MOTS, REGARD SUR L'ALTERITE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE *MOAH LE FILS DE LA FOLLE* DE CLEMENT ZONGO ----- 529
DAILA Babou, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
30. POUR UNE DÉMYSTIFICATION DES SUBTILITÉS GRAMMATICALES DE L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ EN LANGUE FRANÇAISE : UNE APPROCHE DIDACTIQUE----- 544
OUATTARA Lassina, Université Joseph Ki-ZERBO (Burkina Faso)
OUEDRAOGO Salifou, Université Joseph Ki-ZERBO (Burkina Faso)
31. DÉMATÉRIALISATION DES SERVICES ET COMMUNICATION RELATIONNELLE DES MICROFINANCES IVOIRIENNES À L'ÈRE DE LA TRANSITION NUMÉRIQUE ----- 567
GBODJÉ Gahoun Brice Aubain, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
32. LA PRODUCTION ANCIENNE DU FER A KANONO (PROVINCE DU SANGUIE/BURKINA FASO) ----- 586
BIRBA Noaga, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)
BADO Sévérin, (Burkina Faso)
OUEDRAOGO Sombéwendin Hubert, Université Faustin Sié SIB (Burkina Faso)
33. DISCOURS ET GOUVERNANCE SECURITAIRE AU BURKINA FASO-- 608
Dr KABORE Anicet Tounwendsida, UCAO-UUT (Togo)
DIABAGATE Abdel Aziz Younous, UCAO-UUB (Burkina-Faso)
34. RESILIENCE ET MOTIVATION INTRINSEQUE DES ELEVES ISSUS DE MILIEUX SOCIALEMENT DEFAVORISES : FACTEUR DE REUSSITE SCOLAIRE PARADOXALE AU TOGO ----- 628
KASSA Raïmou, Université de Lomé (Togo)
KOUAWO Candide Achille Ayayi, Université de Lomé (Togo)
AMOUZOU-GLIKPA Amévor, Université de Lomé (Togo)
35. MOBILITÉS URBAINES ET CONTRAINTES D'ACCESSIBILITÉ À VÉLINGARA (SÉNÉGAL) ----- 647
DIALLO Yaya, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)
COLY Roger, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)

- SY Oumar, Université Assane Seck de Ziguinchor (Sénégal)
36. CALIGULA OU LA FIGURE DU CHEF ABSURDE : LES EXCÈS D'UN
POUVOIR SANS LIMITE ----- 670
SILUÉ Laragnon, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
37. COMMUNICATION SOCIALE ET REPOSITIONNEMENT DE LA
MÉDIATION INSTITUTIONNELLE EN CÔTE D'IVOIRE POUR UNE
LÉGITIMATION SOCIALE DURABLE. ----- 684
SILUE Nibé Dramane, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
38. POLÍTICAS PÚBLICAS Y ATENCIÓN A LA DEPENDENCIA EN ESPAÑA
----- 702
SORO Kassoum, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
TRAORE Zanon Yacouba, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
39. LE LIEN ENTRE L'ENVIRONNEMENT ET LA DURABILITÉ : UNE
QUESTION DE FINITUDES ----- 720
SORO Fampiémin, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)
SORO Torna, Université Félix HOUPHOUËT-BOIGNY (Abidjan, Côte
d'Ivoire)
40. EVALUATION COMPARATIVE DES ACQUIS EN DICTEE DES
APPRENANTS DES ECOLES BILINGUES DE LA REGION DE OUBRI - 741
OUEDRAOGO Yamnékré Marguérite, Université Norbert ZONGO (Burkina
Faso)
LINGANI Oumar, CNRST/INSS (Burkina Faso)
41. AUTORITÉS TRADITIONNELLES ET CONFLITS FONCIERS À
DANGUIRA DEPARTEMENT D'ALÉPÉ ----- 759
YAPI Assamoi Omer, Université de Bondoukou (Côte d'Ivoire)
42. DE LA SYNTAXE CINÉMATOGRAPHIQUE DANS L'ŒUVRE POÉTIQUE
DE VICTOR HUGO ----- 780
ADJASSOH Christian, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
43. DÉSENCLAVEMENT AUTOROUTIER ET MUTATIONS SPATIALES ET
SOCIO-ÉCONOMIQUES À BOUAKÉ ET SA PÉRIPHÉRIE (CÔTE
D'IVOIRE) ----- 801
SYLLA Makémissa, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)

- KONATE Trémagan, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
- FROUMAN Ouattara Bourahima, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
44. LES TROIS FREINS À L'AUTONOMISATION SOCIO-ÉCONOMIQUE DES JEUNES MARAÎCHERS DE TANGHIN-DASSOURI, BURKINA FASO --- 819
- OUEDRAOGO Payaïssédé Salfo, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
45. ÉLÈVES DÉPLACÉS INTERNES EN ZONE DE CONFLIT : ENTRE PROMESSES D'INCLUSION ET RÉALITÉS D'EXCLUSION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DU BURKINA FASO ----- 839
- ZONGO Koudougou, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
- ZONGO Kouliga, Université Norbert Zongo (Burkina Faso)
46. LA SACRALISATION DES FIGURES FÉMININES CHEZ SCHOLASTIQUE MUKASONGA, LEONORA MIANO ET CARMEN FIFAME TOUDONOU : UN CONTRE-DISOURS A L'IDEOLOGIE FÉMINISTE OCCIDENTALE ----- 858
- AGBESSI Akpéné Délalom, Université de Kara (Togo)
- GNENGBA Koffi Victoire, Université de Kara (Togo)
47. ÉDUCATION INCLUSIVE AU SECONDAIRE GENERAL DANS LA REGION DE KARA (TOGO) : PERCEPTIONS DES ELEVES HANDICAPES ET DES ENSEIGNANTS ----- 881
- KPANTE Ounone, Université de Lomé (Togo)
- DZAMAYOVO Mensan Azadzi, Togo
- GNINOUBassa Edem, Togo
48. DÉPÔT MONOSPÉCIFIQUE À *SENILIA SENILIS* (LINNAEUS, 1758), FAMILLE *ARCIDAE* DANS LA LAGUNE DJOLOWÉ (MANDJI, GABON) : TAXONOMIE, TAPHONOMIE ET STRATÉGIES DE COLLECTE ----- 895
- MATOUMBA Martial, Institut de Recherche en Sciences humaines (Gabon)
49. L'ALLÉGORISME COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION DE CRISE ÉCOLOGIQUE DANS LE CHAMP LITTÉRAIRE FRANCOPHONE : LECTURES ÉCOSÉMIOTIQUE ET STYLISTIQUE DE *PROCÈS DANS LES ENTRAILLES DE LA TERRE* (2017) DE CAMARA NANGALA ET *LE PARLEMENT DE L'EAU* (2025) DE WENDY DELORME ----- 917
- MONGA Arthur Dénos , Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)
- YRO Timbo Adler Vivien, Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d'Ivoire)

50. LES PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS DE SVT AU GABON À L'ÉPREUVE DU CONTEXTE CONTRAINT : UNE ÉTUDE QUALITATIVE ----- 937

MOUSSAVOU Raymonde, ENS (Gabon)

ENDAZOKOU Astride, (Gabon)

51. COLLABORATION INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET INTELLIGENCE HUMAINE, SOURCE DE PERFORMANCE CRÉATIVE POUR LES INFOGRAPHISTES : L'EXEMPLE DE LA CÔTE D'IVOIRE ----- 963

N'TAYE Adjé Blaise, Institut des Sciences et Techniques de la Communication, Côte d'Ivoire

YOBOUE Kouamé Wiliam, Institut des Sciences et Techniques de la Communication (Côte d'Ivoire)

AHOUMAN Zahoua Roland, Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, (Côte d'Ivoire)

ÉLÈVES DÉPLACÉS INTERNES EN ZONE DE CONFLIT : ENTRE PROMESSES D'INCLUSION ET RÉALITÉS D'EXCLUSION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES DU BURKINA FASO

ZONGO Koudougou
Université Norbert Zongo
zongos.zongo@gmail.com
&
ZONGO Kouliga
Administrateur des Lycées et Collèges
Zongohamidou774@gmail.com

Résumé : Cette étude examine, dans les établissements secondaires de la province du Boulkiemdé, au Burkina Faso, l'accès des Élèves Déplacés Internes (EDI) aux ressources éducatives, l'intégration de leurs besoins spécifiques dans les politiques locales et leur participation à la gouvernance scolaire. Fondée sur une approche mixte, cette recherche met en évidence une répartition inéquitable des ressources, une gestion essentiellement urgente des besoins des EDI et une absence de participation décisionnelle de ces derniers et de leurs familles. Ces résultats plaident pour une meilleure équité dans l'allocation des ressources, une pédagogie inclusive et une participation accrue des familles déplacées.

Mots clés : élèves déplacés internes ; inclusion scolaire ; Burkina Faso ; ressources éducatives ; gouvernance éducative locale ; crise sécuritaire.

Abstract: This study examines, in secondary schools of the province of Boulkiemdé, Burkina Faso, the access of Internally Displaced Students (IDEs) to educational resources, the integration of their specific needs into local policies and their participation in school governance. Based on a mixed approach, this research highlights an inequitable distribution of resources, a mainly urgent management of the needs of EDI and a lack of decision-making participation of the latter and their families. These results argue for better equity in the allocation of resources, inclusive pedagogy and increased participation of displaced families.

Keywords: internally displaced students; school inclusion; Burkina Faso; educational resources; local educational governance; security crisis.

Introduction

Depuis 2015, le Burkina Faso est confronté à une crise sécuritaire multidimensionnelle qui figure parmi les plus graves crises humanitaires de l'Afrique contemporaine. Alimentée par l'expansion de groupes armés non étatiques dans plusieurs régions du pays, notamment le Sahel, le Nord, l'Est et le Centre-Nord, cette situation a provoqué des déplacements massifs de populations et profondément perturbé les conditions de vie des communautés affectées (Bonkougou Koung-Nongom, 2020 ; MENAPLN/ST-ESU, 2023). Inscrite dans une dynamique régionale de déstabilisation touchant également le Mali, le Niger et la Mauritanie, cette crise a progressivement gagné les espaces ruraux burkinabè, contraignant de nombreuses familles à abandonner leurs lieux de résidence, leurs moyens de subsistance et leurs établissements scolaires. Comme le rappelle le Comité international de la Croix-Rouge (CICR, 1992), les violations du droit international humanitaire constituent l'un des principaux facteurs de déplacement forcé des populations. À l'échelle mondiale, les déplacements forcés représentent aujourd'hui un défi majeur pour les systèmes éducatifs. Selon le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR), plus de 110 millions de personnes vivaient en situation de déplacement forcé en 2023, dont une proportion importante d'enfants et de jeunes en âge scolaire. Dans plusieurs contextes de conflits armés, notamment au Soudan du Sud, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo ou dans le bassin du lac Tchad, les interruptions de la scolarité figurent parmi les conséquences les plus durables des crises sécuritaires. L'éducation, reconnue comme un droit fondamental et un levier essentiel de résilience sociale, se trouve ainsi fortement compromise dans les zones affectées par les violences.

Au Burkina Faso, les effets de cette crise sur le système éducatif sont particulièrement préoccupants. Les données de la Coordination nationale du Sahel et du Bureau de la coordination des affaires humanitaires indiquent que le pays compte plus de deux millions de personnes déplacées internes, parmi lesquelles plusieurs centaines de milliers d'enfants en âge scolaire. Face à cet afflux, de nombreuses

localités relativement épargnées par l'insécurité sont devenues des zones d'accueil. C'est notamment le cas de la province du Boulkiemdé, dans l'actuelle région de Nando, dont les établissements scolaires ont dû intégrer un nombre croissant d'élèves déplacés internes (EDI), souvent sans préparation préalable ni renforcement adéquat des ressources humaines, matérielles et financières.

Si les conséquences humanitaires de la crise ont fait l'objet d'une attention soutenue de la part des pouvoirs publics et des partenaires techniques et financiers, les enjeux éducatifs liés à l'inclusion scolaire des élèves déplacés internes demeurent encore insuffisamment documentés. Les travaux existants s'intéressent principalement aux questions de sécurité, d'assistance humanitaire ou de sécurité alimentaire, laissant relativement dans l'ombre les mécanismes par lesquels les systèmes éducatifs accueillent, accompagnent et intègrent ces populations scolaires vulnérables. Les connaissances restent notamment limitées quant aux modalités d'allocation des ressources éducatives, à la prise en compte des besoins spécifiques des EDI dans les politiques éducatives locales ainsi qu'à leur participation effective aux instances de gouvernance scolaire. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude menée dans des établissements secondaires de la province du Boulkiemdé. Elle vise à analyser les mécanismes d'inclusion scolaire des élèves déplacés internes à travers ces trois dimensions complémentaires : l'accès aux ressources éducatives, la prise en compte de leurs besoins spécifiques dans les politiques éducatives locales et leur participation à la gouvernance scolaire.

La recherche est guidée par la question centrale suivante : dans quelle mesure les établissements secondaires accueillant des élèves déplacés internes mettent-ils en œuvre des mécanismes favorisant une éducation équitable, adaptée à leurs besoins spécifiques et fondée sur une participation effective des acteurs concernés ? Il est supposé que, malgré l'existence de dispositifs d'accueil institutionnels, les mécanismes d'inclusion demeurent limités par une allocation insuffisamment équitable des ressources, une faible institutionnalisation des adaptations

pédagogiques et une participation réduite des élèves déplacés internes ainsi que de leurs familles aux processus décisionnels.

Pour analyser cette problématique, l'étude mobilise le cadre analytique des 4Rs développé par Novelli Mario et al. (2017). Plus particulièrement, les dimensions de Redistribution, de Reconnaissance et de Représentation sont utilisées comme grille de lecture afin d'évaluer la capacité du système éducatif à dépasser une logique essentiellement humanitaire pour s'inscrire dans une dynamique de justice sociale et d'inclusion durable.

L'article est structuré en trois parties. La première présente la démarche méthodologique adoptée. La deuxième expose les principaux résultats empiriques de l'étude. La troisième discute ces résultats à la lumière du cadre théorique mobilisé avant de dégager les principales conclusions et recommandations.

1. Méthodologie

1.1. Type d'étude et cadre de recherche

Cette étude adopte une approche mixte à dominante qualitative, dans laquelle des données quantitatives ponctuelles viennent étayer une analyse qualitative approfondie, selon une perspective de triangulation des données. Le volet quantitatif vise à mesurer l'ampleur de certains phénomènes liés à l'inclusion scolaire des élèves déplacés internes (EDI), notamment l'accès aux ressources éducatives et aux dispositifs d'accompagnement. Le volet qualitatif permet, quant à lui, d'explorer les perceptions et les pratiques des différents acteurs éducatifs afin de mieux comprendre les mécanismes institutionnels qui sous-tendent l'accueil et l'intégration des EDI.

La recherche a été menée dans cinq établissements secondaires publics de la province du Boulkiemdé, située dans l'actuelle région de Nando. Cette province constitue l'une des principales zones d'accueil des populations déplacées en provenance des régions du Sahel, du Nord et du Centre-Nord. Depuis 2019, les établissements scolaires de la ville de Koudougou enregistrent une augmentation

significative du nombre d'élèves déplacés internes, faisant de cet espace un terrain pertinent pour l'analyse des dynamiques d'inclusion scolaire.

1.2. Population d'étude et échantillonnage

La population d'étude est constituée de trois catégories d'acteurs : les élèves déplacés internes scolarisés dans les établissements d'accueil, les personnels éducatifs et administratifs, ainsi que les responsables institutionnels intervenant dans les domaines de l'éducation et de l'action humanitaire.

Compte tenu de la mobilité des populations déplacées et des insuffisances observées dans les dispositifs de recensement scolaire, les EDI ont été sélectionnés selon un échantillonnage raisonné par convenance. Les acteurs institutionnels ont, pour leur part, été retenus suivant une technique d'échantillonnage intentionnel fondée sur leur niveau d'implication dans la gestion de la scolarisation des EDI.

Au total, l'enquête quantitative a concerné 55 élèves déplacés internes. L'enquête qualitative a mobilisé 38 acteurs institutionnels, comprenant des chefs d'établissement, des enseignants, des agents des services déconcentrés de l'éducation, des responsables municipaux, des représentants de l'action humanitaire ainsi que des travailleurs sociaux.

1.3. Techniques et instruments de collecte des données

Les données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire structuré composé principalement de questions fermées portant sur l'accès aux aides scolaires, les interactions avec les pairs et les enseignants ainsi que les modalités de participation à la vie scolaire. Les réponses étaient organisées selon une échelle de fréquence allant de « Jamais » à « Toujours ».

Les données qualitatives ont été collectées au moyen d'entretiens semi-directifs réalisés auprès des différents acteurs institutionnels. Le guide d'entretien a été élaboré autour des principales dimensions de l'étude, à savoir l'allocation des ressources éducatives, les mécanismes d'adaptation pédagogique et les modalités de gouvernance scolaire relatives aux EDI.

1.4. Traitement et analyse des données

Les données quantitatives ont été saisies et analysées à l'aide du logiciel SPSS. L'analyse a principalement reposé sur des statistiques descriptives (fréquences et pourcentages), mobilisées pour quantifier les seuls indicateurs mesurables de l'accès des EDI aux ressources éducatives et aux dispositifs d'accompagnement. Les conditions de scolarisation et les pratiques d'inclusion proprement dites, qui relèvent de réalités vécues et difficilement chiffrables, ont quant à elles été appréhendées par l'analyse qualitative présentée ci-dessous.

Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Cette démarche a consisté à identifier, catégoriser et interpréter les principaux discours des acteurs en fonction des dimensions analytiques retenues par l'étude. L'interprétation des résultats a été guidée par le cadre théorique des 4Rs (Redistribution, Reconnaissance et Représentation), mobilisé pour apprécier les mécanismes d'inclusion scolaire dans une perspective de justice sociale.

1.5. Conditions de collecte et représentativité de l'échantillon

Cinquante-cinq questionnaires valablement renseignés ont été retenus pour l'analyse, un volume satisfaisant au regard des contraintes inhérentes à l'enquête en contexte de crise prolongée. Les entretiens semi-directifs ont été conduits auprès des cinq catégories d'acteurs institutionnels ciblés en l'occurrence, chefs d'établissement, enseignants, agents des directions provinciales de l'enseignement secondaire et de la formation professionnelle et technique (DPESFPT), responsables communaux et acteurs humanitaires, jusqu'à saturation théorique des catégories analytiques, c'est-à-dire jusqu'au point où les nouveaux entretiens n'apportaient plus d'éléments substantiellement nouveaux.

2. Présentation des résultats

2.1. Profil sociodémographique des EDI enquêtés

L'échantillon est composé à 63,6 % de filles ($n = 35$) et à 36,4 % de garçons ($n = 20$). Cette surreprésentation féminine traduit vraisemblablement un effet de

sélection contextuel car dans les zones affectées par les conflits armés, les garçons sont souvent exposés à des formes concurrentes de mobilisation, recrutement, travail, exode, qui les éloignent des structures scolaires, tandis que les filles, quoique soumises à des vulnérabilités spécifiques, maintiennent plus fréquemment un lien formel avec l'école dans les zones d'accueil.

La distribution par niveau scolaire révèle une concentration marquée en classe de troisième (40 %, n = 22), suivie de la terminale (16,4 %, n = 9), de la quatrième et de la première (12,7 % chacun, n = 7). Les niveaux sixième (5,5 %), seconde (7,3 %) et cinquième (3,6 %) sont nettement moins représentés. Ce profil laisse imaginer que le déplacement forcé survient majoritairement dans des phases avancées de la scolarité, ce qui aggrave les ruptures d'apprentissage en interrompant des cursus déjà engagés plutôt qu'en empêchant une entrée en scolarité.

Les conditions d'arrivée constituent une donnée de vulnérabilité déterminante dans la mesure où 56,4 % des EDI sont venus avec leur famille, mais 41,8 % sont arrivés seuls. Cette proportion (près de quatre EDI sur dix privés de tout ancrage familial immédiat) signale une vulnérabilité psychosociale aiguë que le cadre scolaire ordinaire n'est structurellement pas équipé pour prendre en charge. Les acteurs institutionnels interrogés présentent pour leur part des profils diversifiés en termes d'ancienneté et d'exposition aux problématiques des EDI. Leurs opinions articulent contraintes structurelles du système éducatif local et ajustements pragmatiques déployés en situation d'urgence.

2.2. Allocation des ressources éducatives : entre insuffisance structurelle et indifférenciation

2.2.1. Accès effectif aux aides

Les données quantitatives révèlent un accès fragmenté et inégalement distribué aux ressources éducatives. En matière d'aide financière, 27,3 % des EDI déclarent n'en avoir jamais reçu. 43,6 % en bénéficient « souvent » et seulement 5,5 % « toujours ». L'accès aux fournitures scolaires est légèrement plus élevé, mais

demeure partiel. Ainsi, 16,4 % déclarent n'en avoir jamais reçu, 36,4 % « parfois » seulement. La régularité des distributions constitue l'indicateur le plus critique car 52,7 % des EDI ne reçoivent d'aides qu'irrégulièrement ou jamais (« parfois » : 29,1 % ; « jamais » : 23,6 %), ce qui génère une instabilité chronique préjudiciable à la continuité scolaire. Un chef d'établissement confirme : « *Rare sont ceux qui ont eu deux fois l'aide par an. Ceux qui en bénéficient sont souvent des cas spécifiques liés à leurs vulnérabilités* ». Les verbatims des acteurs institutionnels éclairent les mécanismes sous-jacents à ces données. Si le responsable municipal souligne l'effort de distribution de kits scolaires via les DPESFPT, ce discours de bonne intention se heurte à des contraintes structurelles explicitement reconnues par d'autres acteurs. Justement, « *Les services ont de la peine à accompagner les EDI par manque d'appui de l'État* », selon le Chef de service, DPESFPT/BLK. L'insuffisance des dotations transparaît également dans les témoignages des EDI : « *Je n'ai pas de moyen de déplacement, pas de petit déjeuner. Mes fournitures scolaires finissent souvent en milieu d'année et mes parents ont des difficultés à acheter* ».

2.2.2. Équité de ciblage et opacité administrative

La perception d'équité dans la distribution des aides est contrastée. Si 60 % des EDI jugent le ciblage globalement satisfaisant (« souvent » : 40 % ; « toujours » : 20 %), 32,7 % l'estiment insuffisant (« parfois » : 29,1 % ; « jamais » : 3,6 %), avec un scepticisme légèrement plus marqué chez les filles. Cette perception d'injustice a des effets bien documentés sur le sentiment d'appartenance institutionnelle et l'engagement scolaire.

L'absence de critères explicites et transparents de sélection des bénéficiaires est en cause. Si un acteur humanitaire évoque l'existence d'un « *tableau de chaque EDI* » comme base d'attribution, les modalités d'élaboration et de mise à jour de cet outil restent opaques pour les élèves eux-mêmes. Plus fondamentalement, les registres de suivi des EDI sont approximatifs et non systématiquement actualisés, rendant impossible le calcul d'un taux de couverture fiable par établissement. Les chefs d'établissement signalent des difficultés récurrentes à identifier et à

comptabiliser de façon exhaustive les EDI accueillis, du fait de leur mobilité et de l'absence fréquente de documents attestant officiellement leur statut. Cette opacité, constitue en elle-même un facteur d'exclusion, car elle empêche un ciblage précis des bénéficiaires les plus vulnérables, situation qu'une élève résume ainsi : « *J'aimerais que l'école veille à ce que les aides arrivent à tous ceux qui en ont besoin* ».

2.2.3. Adéquation des aides aux profils individuels

L'inadéquation des ressources aux profils différenciés des EDI constitue la lacune la plus structurelle. Les aides distribuées, kits scolaires, aide financière ponctuelle, sont uniformes et ignorent la diversité des situations : élèves de terminale préparant un examen national, élèves de sixième en rupture totale d'apprentissage, élèves arrivés seuls sans famille, élèves présentant des signes manifestes de détresse psychologique. Un EDI traduit avec une clarté saisissante le décalage entre ce qui est offert et ce qui est vécu : « *Le changement forcé de lieu pour ma scolarité me rend nostalgique et me dépasse* ». Cet aveu de dépassement psychologique, irréductible à un besoin de fournitures scolaires, illustre l'inadéquation d'une aide circonscrite à sa seule dimension matérielle. Les réponses aux questions ouvertes font apparaître des besoins multidimensionnels notamment, le soutien psychosocial, l'accompagnement pédagogique personnalisé, l'accès à la restauration scolaire, l'aide à la mobilité. Les propos suivants de cet EDI sont illustratifs : « *J'ai besoin que l'école m'aide dans mes études, dans les moyens financiers, j'aimerais aussi être dans les activités de l'école* », besoins qui appellent une réponse intégrée qu'aucun dispositif existant ne fournit.

2.3. Intégration des EDI dans les politiques éducatives locales

2.3.1. Prise en charge psychosociale et adaptation pédagogique

La prise en charge psychosociale des EDI constitue la dimension la plus déficitaire des politiques éducatives locales. Aucun dispositif formalisé, médiation culturelle, soutien psychologique structuré, valorisation des cultures d'origine, n'a été identifié dans les établissements enquêtés. Les initiatives évoquées (visites à

domicile par des acteurs humanitaires, écoute informelle) relèvent de la bonne volonté individuelle et non d'un protocole institutionnel. La souffrance psychologique des EDI est pourtant documentée par leurs propres témoignages : « *Le déplacement, être loin de mon village pour l'école, la nostalgie de là où je suis quitté* » ; « *Souvent je rencontre des problèmes de santé, difficulté d'apprentissage* ». La dimension traumatique du déplacement forcé, rupture avec le milieu de vie, dissolution des repères sociaux, insécurité identitaire, reste ainsi structurellement absente des pratiques pédagogiques et relationnelles des établissements.

Sur le plan pédagogique, les perceptions des EDI sont mitigées. Si 50,9 % déclarent que les enseignants comprennent « souvent » ou « toujours » leurs difficultés, 43,7 % n'en bénéficient que « parfois » ou « jamais ». Des cours d'appui existent dans certains établissements, mais un chef d'établissement précise qu'ils sont réservés « *uniquement pour les élèves des classes d'examen* », ce qui exclut de facto les niveaux inférieurs, précisément ceux où les ruptures d'apprentissage sont les plus sévères. La barrière linguistique constitue un obstacle supplémentaire non pris en charge : « *La prononciation des mots en français et mon français c'est un peu un peu* », témoigne un EDI, révélant une difficulté qui, non adressée, conditionne l'ensemble de l'accès aux apprentissages. Si un proviseur mentionne l'organisation de formations en éducation inclusive pour les enseignants, cette déclaration ne peut être vérifiée quant à sa régularité ni quant à son impact effectif sur les pratiques de classe, les témoignages des élèves ne témoignant pas d'adaptations pédagogiques systématiques.

2.3.2. Non-discrimination formelle et risque d'invisibilisation des besoins spécifiques

Sur le plan de l'intégration sociale, les données sont globalement positives : 56,4 % des EDI se sentent « toujours » respectés dans leur établissement et 78,2 % se déclarent « toujours » acceptés comme les autres élèves. Ces indicateurs attestent d'un environnement scolaire majoritairement non hostile. Cependant, le discours institutionnel dominant, « *Les EDI sont dans les mêmes classes et subissent le même traitement que les autres élèves* », porte en lui une tension analytique importante. En

effet, l'égalité formelle de traitement peut, lorsqu'elle est érigée en principe indifférencié, produire une occultation des différences. Traiter les EDI comme les autres élèves revient à ne pas tenir compte de leur profil particulier, neutralisant ainsi les possibilités d'adaptation qui constitueraient précisément la condition d'une inclusion réelle.

2.4. Participation à la gouvernance éducative : entre présence formelle et marginalisation décisionnelle

La participation des parents d'EDI aux réunions scolaires est significative en apparence : 34,5 % déclarent une participation « toujours » régulière et 32,7 % « souvent », soit 67,2 % d'une participation fréquente. Toutefois, 23,6 % des EDI ont des parents qui ne participent jamais aux réunions, un chiffre révélateur des obstacles structurels à la participation : distances géographiques, contraintes économiques, barrières linguistiques, méconnaissance des procédures scolaires locales. Par ailleurs, la présence aux réunions ne saurait être assimilée à un accès aux instances décisionnelles. Si un chef d'établissement affirme que les parents d'EDI sont « *traités comme les autres parents* » et que certains sont « *acteurs des instances de l'établissement* », la présence effective de parents d'EDI dans les bureaux élus des APE reste marginale et non documentée.

L'écart le plus significatif concerne la relation entre expression et influence. Si 70,9 % des EDI déclarent pouvoir exprimer leur avis « toujours » ou « souvent », seulement 61,9 % estiment que cet avis est réellement pris en compte avec la même fréquence, laissant 36,4 % des EDI dans une situation d'expression sans résonance décisionnelle. S'exprimer sans être entendu produit des effets bien documentés en termes de désengagement progressif et de perte de confiance dans les institutions. Ce déficit de résonance est aggravé par l'absence totale de mécanismes formels de traçabilité d'autant plus qu'aucun procès-verbal de réunion n'atteste de l'enregistrement et du traitement des propositions émanant des EDI ou de leurs familles, et qu'aucune procédure formalisée ne permet de vérifier si une contribution a produit un effet quelconque sur les orientations de l'établissement.

3. Discussion des résultats

3.1. Une double vulnérabilité structurelle : genre et trajectoire de déplacement

Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon révèlent deux lignes de fracture qui conditionnent l'ensemble de l'expérience scolaire des élèves déplacés internes (EDI) : la variable de genre et la discontinuité du parcours scolaire antérieur au déplacement. La prédominance féminine (63,6 %) ne saurait être interprétée comme un indicateur de dynamisme scolaire des filles en contexte de crise. Elle s'explique avant tout par un effet de sélection négatif touchant les garçons : davantage exposés au recrutement, au travail précoce ou à l'exode sous l'effet de la pression sécuritaire, ces derniers se retrouvent proportionnellement plus nombreux à quitter le système scolaire, ce qui constitue en soi une vulnérabilité spécifique, distincte et tout aussi préoccupante, qui mériterait d'être documentée pour elle-même. Le maintien des filles dans le système scolaire ne signifie pas pour autant l'absence de difficultés propres à leur condition : harcèlement, risque de mariage précoce, absence de dispositifs d'hygiène menstruelle demeurent des vulnérabilités distinctes, non prises en charge par le système scolaire, qui s'ajoutent à celles liées au déplacement sans pour autant expliquer la surreprésentation féminine observée. Ces vulnérabilités, qu'elles touchent les filles restées scolarisées ou les garçons sortis du système, constituent ce que Smith, McCandless, Paulson et Wheaton (2011, cités par Novelli Mario et al., 2017, p. 21) identifient comme un effet de marginalisation aggravée attendu que les acteurs institutionnels tendent à prioriser les réponses sécuritaires au détriment des dépenses sociales, affectant disproportionnellement les groupes déjà les plus exposés.

La forte concentration des EDI en classe de troisième (40 %) révèle, quant à elle, un phénomène de sédimentation des ruptures scolaires. Effectivement, ces élèves atteignent l'établissement secondaire avec un parcours déjà fragmenté, accumulant des discontinuités d'apprentissage que le cadre scolaire ordinaire n'est pas structurellement équipé pour combler. Le caractère prolongé du déplacement, à la différence d'un choc ponctuel, tend à user progressivement les capacités d'adaptation

des élèves concernés, d'une manière que les dispositifs d'urgence, conçus pour des crises de courte durée, ne parviennent pas toujours à prendre en charge. La proportion élevée d'élèves arrivés seuls (41,8 %) ajoute une dimension psychosociale critique puisque privés d'ancrage familial, ces élèves reportent sur l'institution scolaire une fonction de socialisation primaire que celle-ci n'est ni mandatée ni préparée à assumer.

3.2. Une allocation des ressources aveugle aux vulnérabilités différenciées

Les données quantitatives et les verbatims institutionnels convergent vers un même diagnostic. Justement, l'accès aux ressources éducatives est à la fois fragmenté, insuffisant et indifférencié. La déclaration de l'autorité municipale (« *L'État ne nous envoie rien de conséquent. La mairie n'a pas les moyens nécessaires* », illustre une rupture de la chaîne de responsabilité entre l'État central et les collectivités territoriales. Ce déficit de gouvernance multi-niveaux constitue le substrat structurel d'une allocation de ressources qui, faute d'être pilotée, devient aveugle aux besoins réels.

L'uniformité du kit scolaire distribué, identique pour un EDI de sixième arrivé seul et pour un EDI de terminale accompagné depuis plusieurs années, constitue une inéquité de fait. Elle traduit ce que Peters Susan J. (2003, p. 49-50) identifie comme une lacune systémique des systèmes éducatifs des pays du Sud caractérisée par l'absence d'évaluation différenciée des besoins et de mécanismes d'ajustement des réponses programmatiques. Les conséquences de cette indifférenciation ne sont pas seulement matérielles. La perception d'injustice liée à la distribution, 32,7 % des répondants estiment que les aides n'atteignent que rarement ceux qui en ont le plus besoin, produit des effets réels sur le sentiment d'appartenance institutionnelle et l'engagement scolaire. L'irrégularité des distributions aggrave ce processus puisqu'elle génère une incertitude chronique qui fragilise la continuité scolaire et transforme la gestion quotidienne des fournitures en une épreuve supplémentaire pour des élèves déjà soumis à de multiples facteurs de stress. Ces constats rejoignent les observations de White Mathew A. et McCallum Faye (2021, p. 13), selon lesquelles

la résilience des systèmes éducatifs en contexte de crise exige des politiques délibérément conçues pour être « robustes et épanouissantes », une ambition que les dispositifs actuels n'atteignent pas.

3.3. La prévalence du paradigme de l'urgence au détriment d'une résilience durable

L'absence de dispositifs institutionnalisés de soutien psychosocial représente la lacune la plus grave mise en évidence par cette étude. Les traumatismes liés à la violence, à l'exil forcé et à la dissolution des repères identitaires et communautaires ne s'estompent pas à l'entrée de l'établissement scolaire. Ils perturbent durablement les fonctions attentionnelles, altèrent les dynamiques relationnelles et engendrent des formes de décrochage insidieux que les indicateurs de présence ne détectent pas. Les initiatives ponctuelles évoquées par certains acteurs humanitaires, visites à domicile, écoute informelle, demeurent tributaires de la bonne volonté individuelle plutôt que d'un protocole institutionnel stabilisé. Elles ne sauraient constituer un substitut aux programmes structurés de résilience scolaire dont Ledertoug Mette Marie et al. (2021) montrent qu'ils nécessitent, pour produire des effets durables, une mise en œuvre systématique et évaluée.

Cette tension entre intervention d'urgence et construction de résilience durable rejoint la distinction proposée par Rifkin Jeremy (2022, p. 7) entre efficience et résilience pour qui, « l'efficience est une valeur temporelle, la résilience est un état ». Les politiques actuelles de prise en charge des EDI relèvent encore largement du premier registre, réponse rapide, standardisée, à court terme, au détriment de la construction d'un état durable de capacité adaptative. Cet arbitrage implicite en faveur de l'urgence se manifeste concrètement dans la restriction des cours d'appui aux seules classes d'examen, logique sélective qui exclut précisément les EDI des niveaux inférieurs, pourtant les plus exposés aux déficits d'apprentissage cumulatifs et les plus susceptibles de bénéficier d'un accompagnement de rattrapage précoce.

Cette orientation soulève une tension éthique plus profonde. Le discours institutionnel dominant, qui présente l'accueil des EDI « *comme les autres élèves* » comme une marque d'égalité, produit paradoxalement de l'inégalité réelle. Traiter

formellement comme égaux des individus dont les conditions de départ sont structurellement inégales revient à reproduire et à légitimer les écarts existants. Cette confusion entre égalité formelle et équité réelle est au cœur des défis de l'éducation inclusive (White Mathew A. et McCallum Faye, 2021, p. 6). Elle fait écho à l'analyse de Bush et Saltarelli (2000, cités par Novelli Mario et al., 2017, p. 22) sur les deux visages de l'éducation. L'un est émancipateur, lorsqu'elle promeut la justice et la cohésion sociale, l'autre est destructeur, lorsqu'elle aggrave les inégalités au point de fragiliser la paix sociale. En l'absence d'une prise en charge différenciée, linguistique, psychologique et pédagogique, le système scolaire risque d'incarner ce second visage, transformant une institution présentée comme intégratrice en vecteur de reproduction des inégalités.

3.4. Une participation formelle sans résonance décisionnelle : l'angle mort de la gouvernance inclusive

Le taux élevé de participation des parents d'EDI aux réunions (67,2 % souvent ou toujours) pourrait être interprété comme un indicateur d'intégration communautaire satisfaisante. Une lecture plus attentive des données invite cependant à distinguer deux réalités que l'indicateur de présence agrège indûment. Il s'agit d'une part, la participation formelle aux réunions et d'autre part, l'accès effectif aux instances de gouvernance. L'absence de données sur la représentation des parents d'EDI dans les bureaux élus des Associations de Parents d'Élèves (APE) révèle une forme d'invisibilité des statistiques susceptible d'alimenter leur marginalisation. Cette situation rappelle celle des enfants autochtones à Loundoungou (République du Congo), dont la présence physique dans les classes coexiste avec une exclusion symbolique (Moussaouvo Gildas J., 2025). L'écart entre la possibilité formelle de s'exprimer (70,9 % déclarent pouvoir s'exprimer souvent ou toujours) et la prise en compte effective des avis (61,9 % souvent ou toujours contre 36,4 % parfois ou jamais) révèle un déficit de résonance institutionnelle. Le fait de s'exprimer sans être réellement entendu alimente un sentiment d'inutilité de la participation et favorise un désengagement progressif des espaces formels de représentation. Or la dimension

participative est constitutive, des processus de reconstruction post-crise. Dans le cadre théorique des 4Rs, (Redistribution, Reconnaissance, Représentation, Réconciliation) développé par Novelli Mario et al. (2017), la réconciliation implique la « construction de relations positives » et la réalisation d'un « changement social, économique et politique substantiel » (p. 27). L'absence de mécanismes formels de participation prive les EDI et leurs familles d'une participation effective et empêche d'évaluer l'impact réel de leurs contributions sur les décisions de l'établissement. Dans cette perspective, et conformément à l'analyse de Hone Lucy C. et al. (2021, p. 249) sur le potentiel des crises comme « accélérateurs de changement transformationnel », la situation des EDI peut être une opportunité de repenser la gouvernance scolaire vers une inclusion réelle et structurée, à condition qu'elle soit soutenue par une volonté institutionnelle claire et des mécanismes d'évaluation appropriés.

Conclusion

Cette étude avait pour ambition d'analyser les mécanismes concrets d'inclusion scolaire des élèves déplacés internes (EDI) dans la province du Boulkiemdé selon trois axes articulés à savoir l'allocation des ressources éducatives, l'intégration des besoins spécifiques et la participation à la gouvernance scolaire. Les résultats convergent vers un constat d'ensemble selon lequel l'inclusion des EDI dans le système éducatif burkinabè est formellement affirmée et réellement incomplète.

Sur le plan des ressources, la fragmentation et l'irrégularité des dotations (27,3 % des EDI n'ont jamais reçu d'aide financière, 16,4 % n'ont jamais obtenu de fournitures scolaires, et plus de la moitié ne reçoit les aides qu'irrégulièrement) révèlent non une indifférence institutionnelle, mais une incapacité structurelle à transformer les bonnes intentions déclarées en accompagnement soutenu et différencié. Sur le plan des politiques éducatives, l'absence de dispositifs formalisés de prise en charge psychosociale, la restriction des cours d'appui aux seules classes d'examen et le non-traitement des barrières linguistiques constituent autant de

défaillances systémiques qui exposent les EDI, notamment les plus vulnérables, arrivés seuls ou présentant des signes de détresse psychologique, à une exclusion silencieuse que les indicateurs de présence scolaire ne permettent pas de détecter. Sur le plan participatif, l'écart entre la possibilité formelle de s'exprimer (70,9 %) et la prise en compte effective de cette parole (61,9 %), conjugué à l'absence de tout mécanisme de traçabilité des contributions, prive les EDI et leurs familles de toute capacité réelle d'influence sur la gouvernance de l'institution qui les accueille.

Ces trois constats confirment les hypothèses initiales et rejoignent des résultats observés dans plusieurs contextes africains en crise. Ils révèlent, à travers le cadre des 4Rs (Novelli Mario et al., 2017), une tension majeure puisque la réponse d'urgence, centrée sur l'immédiat, tend à reproduire les inégalités faute d'une stratégie de justice éducative durable. Quatre axes de transformation s'imposent à partir de ces résultats. Quatre axes prioritaires se dégagent. Le premier est la mise en place d'un système d'enregistrement fiable et actualisé des EDI scolarisés, avec un profil de vulnérabilité différencié, condition préalable à tout ciblage équitable des aides. Le deuxième axe concerne l'institutionnalisation du soutien psychosocial par des cellules d'écoute permanentes, des médiateurs culturels formés et des protocoles d'accompagnement intégrés aux pratiques d'établissement, pour que la scolarité des EDI ne se réduise pas à une présence physique sans ancrage psychologique. Le troisième axe porte sur la pédagogie notamment l'extension des cours d'appui à tous les niveaux, la formation systématique des enseignants aux approches différenciées et trauma-sensibles, et la prise en charge des barrières linguistiques, leviers indispensables pour que l'égalité formelle ne produise pas d'inégalités réelles. Le quatrième axe, touche à la gouvernance à travers la création de mécanismes formels et traçables de participation des EDI et de leurs familles dans les instances décisionnelles, avec une représentation minimale garantie dans les bureaux des APE, conditionne la légitimité et la durabilité de toute politique d'inclusion. Au-delà de ces recommandations opérationnelles, cette étude invite à un changement de paradigme. Comme le soulignent White Mathew A. et McCallum Faye (2021), les effets d'une

fracture éducative non traitée sont durables et transgénérationnels. La crise sécuritaire qui a produit des centaines de milliers de déplacés internes au Burkina Faso est d'abord une tragédie humaine. Que cette tragédie se prolonge en fracture éducative structurelle constitue une injustice dont le coût social se mesurera sur plusieurs décennies.

Références bibliographiques

BONKOUNGOU Koung-Nongom, 2020, *Approche socio-anthropologique des rapports à l'école dans le contexte de terrorisme dans la province de l'Oudalan (Région du Sahel, Burkina Faso)*, Ouagadougou, Université Joseph Ki-Zerbo.

CICR, 1992, *Le CICR et les personnes déplacées internes (Réponse à la Commission des droits de l'homme)*, Genève, CICR.

HONE Lucy C., JANSEN Chris P. & QUINLAN Denise M., 2021, « Destruction to regeneration: How community trauma and disruption can precipitate collective transformation », in WHITE Mathew A. & McCALLUM Faye (dir.), *Wellbeing and Resilience Education: COVID-19 and Its Impact on Education*, Londres, Routledge, p. 232-254.

LEDERTOUG Mette Marie, TIDMAND Louise, LAS HAYAS Carlota, GABRIELLI Silvia & CARBONE Sara, 2021, « UPRIGHT – well-being & resilience education: Disrupted by the COVID-19 pandemic », in WHITE Mathew A. & McCALLUM Faye (dir.), *Wellbeing and Resilience Education: COVID-19 and Its Impact on Education*, Londres, Routledge, p. 51-76.

MOUSSAOUVO Gildas J., 2025, « La scolarité des enfants autochtones à Loundoungou en République du Congo : entre marginalisation systémique et résilience éducative », *Uirtus*, 5(2), p. 1-15.

NOVELLI Mario, LOPES CARDOZO Mieke T. A. & SMITH Alan, 2017, « The 4Rs Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts », *Journal on Education in Emergencies*, 3(1), p. 14-43.

PETERS Susan J., 2003, *Éducation intégrée : Parvenir à l'Éducation Pour Tous en réalisant l'intégration des handicapés et des apprenants aux besoins éducatifs spéciaux*, Washington, Banque mondiale (Groupe thématique sur le handicap).

RIFKIN Jeremy, 2022, *L'Âge de la résilience*, Paris, Éditions Les Liens qui Libèrent.

WHITE Mathew A. & McCALLUM Faye, 2021, « Crisis or catalyst? Examining COVID-19's implications for wellbeing and resilience education », in WHITE Mathew A. & McCALLUM Faye (dir.), *Wellbeing and Resilience Education: COVID-19 and Its Impact on Education*, Londres, Routledge, p. 1-17.