



Résilience scolaire des élèves déplacés internes (EDI) à Ouahigouya au Burkina Faso : une analyse écosystémique

Isac COMPAORE

Psychologue du Développement et de l'Education,

Tel: 74254626, Ouagadougou, Burkina Faso,

ORCID

0009-0006-6288-435X

Rasmata NABALOU-BAKYONO

Département de psychologie, Université Joseph KI-ZERBO,

Tel: +22670269930, Ouagadougou, Burkina Faso,

ORCID

0009-0001-0584-5892

Tel: +22670530087, Ouagadougou, Burkina Faso,

Beli Alexis NEBIE

Psychologue de l'Education, Université Joseph KI-ZERBO,

ORCID

0009-0000-6917-1869

Résumé : Depuis novembre 2015, la crise sécuritaire au Burkina Faso a provoqué des déplacements internes massifs bouleversant le fonctionnement du système éducatif dans les zones d'accueil. À Ouahigouya, des milliers d'élèves déplacés internes (EDI) ont rejoint les établissements scolaires urbains, alourdissant les effectifs et imposant des ajustements constants aux acteurs éducatifs. Dans ce contexte, la résilience scolaire des EDI interroge les chercheurs, les enseignants et les décideurs.

Cette étude qualitative combinant entretiens semi-directifs et observation non participante mobilise le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979) pour analyser via la triangulation de quatre sources, les facteurs influençant cette résilience. Quatre participants ont été interrogés à savoir un Elève Déplacé Interne, un enseignant, un inspecteur de la CEB 2 de Ouahigouya et un travailleur psychosocial.

Structurée en quatre niveau systémique, l'analyse thématique déductive met à jour à la fois des mécanismes d'adaptation propre aux EDI et des contraintes persistantes et à titre illustratif nous avons la précarité familiale, le déficit d'accompagnement psychosocial et la surcharge des classes que les dispositifs actuels peinent à surmonter.

Mots-clés : résilience scolaire, élèves déplacés internes, modèle écosystémique, accompagnement psychosocial.

Abstract: Since November 2015, the security crisis in Burkina Faso has caused massive internal displacement disrupting the functioning of the education system in host areas. In Ouahigouya, thousands of internally displaced students (IDS) have joined urban schools increasing class sizes and imposing constant adjustments on educational

actors. In this context, the school resilience of IDS raises concerns the researchers, the teachers, and the policymakers alike.

This qualitative study combining semi-structured interviews and non-participant observation draws on U. Bronfenbrenner's ecological systems model (1979) to analyze through the triangulation of four data sources, the factors influencing this resilience. Four participants were interviewed namely an internally displaced student, a teacher, an inspector from the CEB 2 of Ouahigouya (Basic Education District), and an experienced psychosocial worker.

The deductive thematic analysis reveals a four-level systemic organization, highlighting adaptive mechanisms developed by IDS, but also as persistent constraints as family precarity, lack of psychosocial support, classroom overcrowding, which current interventions still struggle to overcome.

Keywords: educational resilience, internally displaced pupils, ecosystemic model, psychosocial support.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.23117822>

1 Introduction

Depuis l'automne 2015, le Burkina Faso traverse une crise sécuritaire dont l'ampleur et la durée n'avaient pas été anticipées. Parties des zones frontalières du Burkina à savoir le Niger et le Mali, les violences armées se sont progressivement étendues vers l'intérieur du pays, emmenant des communautés entières à fuir leurs localités pour trouver refuge dans les centres urbains. Plusieurs sources indiquent que la ville de Ouahigouya, pôle administratif et commercial du Nord a absorbé un afflux considérable de familles déplacées dont les élèves pour la plupart et ont été réintégrés dans les établissements scolaires de la ville.

Cette réalité place le chef-lieu de la région du Yadga au cœur d'une problématique qui dépasse de loin la seule question logistique des effectifs en interrogeant spécifiquement la capacité du système éducatif à accompagner des enfants dont le développement a été perturbé par une rupture brutale avec leur environnement d'origine.

Dans de tel contexte, la notion de résilience scolaire prend une résonance toute particulière. Elle ne résume pas à la simplement capacité à obtenir de bonnes notes malgré les difficultés mais englobe une dynamique plus large comme le maintien d'un engagement scolaire, d'une identité d'élève et d'une projection positive vers l'avenir en dépit des difficultés. Comprendre les ressorts de cette résilience chez les EDI de Ouahigouya, c'est aussi identifier les leviers sur lesquels les acteurs éducatifs et humanitaires peuvent agir.

La résilience, c'est la capacité des individus à naviguer vers les ressources psychologiques, sociales, culturelles et physiques dont ils ont besoin pour leur bien-être, et la capacité de leurs communautés à fournir ces ressources de manière culturellement significative. (M. Ungar, 2011, p. 10). B. Cyrulnik a popularisé le concept en insistant sur le rôle des « tuteurs de résilience », figures d'attachement ou personnes significatives dont la présence bienveillante offre à l'enfant blessé un point d'appui pour se reconstruire (B. Cyrulnik, 2001, p. 25).

Si la littérature internationale sur la résilience scolaire s'est considérablement enrichie depuis les années 1990 (N. Garmezy, 1991 ; E. Werner & R. Smith, 1992 ; A. Masten, 2001 ; M. Ungar, 2004), force est de constater que les études menées en Afrique subsaharienne, et plus particulièrement au Burkina Faso, restent peu nombreuses. On peut néanmoins signaler, dans le contexte spécifiquement burkinabè, les travaux de B. Nébié, B. Tchable et M. Nantob (2019, p. 197-214), de B. Tchable, B. Nébié et M. Nantob (2020, p. 228-241) et de B. Nébié, B. Tchable

et B. Sogoyou (2020, p. 149-172), qui ont étudié la résilience scolaire d'étudiants vivant avec un handicap physique dans les universités de Ouagadougou et de Koudougou ; toutefois, aucune de ces recherches n'a mobilisé une lecture écosystémique au sens de U. Bronfenbrenner (1979), ni ne s'est penchée sur la situation des élèves déplacés internes. La majorité des travaux disponibles portent sur les contextes de réfugiés internationaux ou de reconstruction post-conflit dans des zones géographiquement et culturellement éloignées du contexte sahélien. Par ailleurs, une large part de ces études ne tient pas suffisamment compte des interactions entre les différents niveaux de l'environnement de l'enfant c'est-à-dire la famille, l'école, la communauté, et les politiques nationales. Le modèle, de U. Bronfenbrenner (1979), devenu l'une des références les plus citées en psychologie du développement, conçoit l'enfant comme un être actif qui se développe au sein d'une série de systèmes environnementaux emboîtés, chacun influençant et étant influencé par les autres (U. Bronfenbrenner, 1979, p. 21). Ces lacunes justifient la question centrale de cette recherche : quels sont les facteurs systémiques (individuels, familiaux, scolaires et institutionnels) qui influencent la résilience scolaire des élèves déplacés internes à Ouahigouya, et comment ces facteurs interagissent-ils entre eux ? Cette formulation ouvre sur une approche écosystémique qui, à notre connaissance, n'a pas encore été appliquée de manière rigoureuse à la situation éducative des EDI au Burkina Faso.

L'objectif général poursuivi est d'analyser les mécanismes de résilience scolaire des EDI à Ouahigouya à travers une lecture multi-niveaux fondée sur la triangulation de données qualitatives. Plus précisément, il s'agit premièrement, d'identifier les ressources psychologiques individuelles et les mécanismes d'adaptation intrinsèques mobilisés par les EDI ; deuxièmement, d'analyser la manière dont le climat scolaire, les pratiques pédagogiques et les dynamiques entre pairs influent sur la résilience ; troisièmement, d'examiner le rôle des dispositifs institutionnels et des interventions psychosociales extérieures ; quatrième, de discuter les implications des politiques éducatives nationales et du contexte macrosocial.

Le présent article est structuré en trois parties qui sont la méthodologie, les résultats et la discussion.

2. Méthodologie

2.1. Posture épistémologique et approche qualitative

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme interprétatif, qui postule que la réalité sociale est construite par les acteurs qui la vivent et qu'elle ne peut être saisie que par une démarche compréhensive tenant compte du sens que ces acteurs accordent à leurs expériences (N. Denzin & Y. Lincoln, 2011, p. 6). Cette posture est particulièrement adaptée à l'étude de la résilience scolaire des EDI car c'est un phénomène complexe, subjectif et profondément axé dans un contexte singulier, que des instruments quantitatifs standardisés ne pourraient saisir adéquatement.

L'approche qualitative hypothético-déductive retenue combine deux outils complémentaires de collecte de données à savoir les entretiens semi-directifs et l'observation non participante. Ces deux instruments permettent de croiser les discours des acteurs avec les pratiques observées en situation réelle, réduisant ainsi le risque de biais de désirabilité sociale inhérent aux entretiens seuls (M. Miles, A. Huberman & J. Saldaña, 2014, p. 104).

2.2. Participants et stratégie d'échantillonnage

Les participants ont été sélectionnés par échantillonnage raisonné (purposive sampling) selon une logique de représentativité théorique plutôt que statistique. Il s'agissait de choisir des individus susceptibles de fournir des informations riches sur les phénomènes étudiés à chaque niveau systémique (M. Patton, 2002, p. 230).

Le premier participant « codé EDI-01 » est un élève déplacé interne de 12 ans et de sexe masculin, scolarisé en classe de CM1 dans l'école primaire publique Souli C dans le CEB 2 de Ouahigouya. Il vit avec son oncle. Déplacé de Di à Tougan, il y a fait la classe de CP2, ensuite à Dédougou, il a fait les classes de CE1 et CE2 et cette année à Ouahigouya, la classe de CM1. Les verbatims issus de cet entretien représentent le microsystème car lui-même relate son vécu subjectif du déplacement et les stratégies personnelles d'adaptation. Le deuxième participant « codé ENS-01 » est une enseignante à Souli C et elle-même déplacée interne, cumule 15 ans d'expérience dans l'enseignement du primaire. Elle incarne le mésosystème scolaire, lieu d'interaction directe entre les EDI et le système éducatif. Le troisième participant « codé ENC-01 » est le chef de la CEB 2 de Ouahigouya, de sexe masculin enregistre 27 ans d'expérience dans le système éducatif. Acteur institutionnel, il représente l'exosystème et permet de documenter les politiques, les dispositifs et les partenariats mis en place. Le quatrième participant « codé PSYS-01 » est un travailleur social de profession mais porte plusieurs casquettes. Dans le domaine humanitaire proprement dit, il a six ans d'expérience. Si l'on considère le travail avec les personnes déplacées internes de façon générale, cela remonte à 2018. Il a travaillé dans deux structures à savoir Action Contre la Faim et InterSOS. Il est aussi engagé dans une association qui intervient dans le domaine de l'accompagnement des personnes déplacées internes. Sa première expérience a été avec InterSOS en 2020 et par la suite avec ACF en 2022. Lui-même ancien déplacé interne. Sa double posture de professionnel et d'ancien bénéficiaire lui confère un regard transversal qui traverse tous les niveaux systémiques.

2.3. Outils de collecte des données

2.3.1. Les entretiens semi-directifs

Quatre guides d'entretien ont été construits, adaptés au profil de chaque catégorie de participants. Ils couvrent les thèmes suivants : vécu du déplacement et adaptation scolaire, rôle de la famille et soutien affectif, climat scolaire et interactions entre pairs, conditions de vie et fonctionnement cognitif, mécanismes de résilience, pratiques professionnelles et dispositifs institutionnels, recommandations. Les guides ont été pré-testés et validés avant la collecte de données conformément aux exigences méthodologiques de la recherche qualitative rigoureuse (S. Kvale & S. Brinkmann, 2009, p. 130).

Les entretiens ont été conduits de façon individuelle dans des lieux bien choisis pour garantir la confidentialité des échanges. Ils ont été enregistrés sur un support audio avec le consentement explicite des participants puis transcrits intégralement. La durée moyenne des entretiens était de quarante-cinq à soixante minutes (45 à 60mns).

2.3.2. L'observation non participante

En complément des entretiens, des séances d'observation non participante ont été conduites dans l'établissement scolaire Souli C avec l'EDI-01. L'observation non participante dans laquelle le chercheur observe sans s'impliquer dans les activités en cours nous a permis de recueillir des données sur les comportements effectifs des acteurs dans leur contexte naturel, sans que ceux-ci soient filtrés par la reconstruction rétrospective inhérente aux entretiens (P. Adler & P. Adler, 1994, p. 379).

Une grille d'observation structurée en sept dimensions a guidé les séances : l'atmosphère générale de la classe, les interactions entre les élèves résidents et les déplacés, les comportements des EDI comme l'engagement, le retrait et l'agitation, les attitudes des enseignantes, la gestion des comportements perturbateurs, l'utilisation des ressources disponibles comme les cantines et les fournitures, et les manifestations de solidarité ou de stigmatisation. Ces observations ont alimenté et enrichi l'interprétation des données d'entretien.

2.4. Méthodologie de traitement des données

Les données textuelles issues des transcriptions d'entretiens et des notes d'observation ont été soumises à une analyse thématique déductive selon la procédure en six étapes de V. Braun et V. Clarke (2006, p. 87) :

- (1) Familiarisation avec les données : les lectures et les relectures répétées des transcriptions et des notes, pour s'immerger dans le contenu avant tout codage.
- (2) Génération des codes initiaux : l'identification systématique de segments pertinents du corpus, ici à partir de la grille thématique construite sur le modèle de Bronfenbrenner.
- (3) Recherche de thèmes : le regroupement des codes apparentés en thèmes provisoires plus larges.
- (4) Révision des thèmes : la vérification de la cohérence interne de chaque thème et de leur pertinence par rapport à l'ensemble des données (souvent en deux niveaux : au sein des extraits codés, puis sur l'ensemble du corpus).
- (5) Définition et nomination des thèmes : l'affinement du contenu exact de chaque thème, formulation de définitions claires et de noms précis.
- (6) Production du rapport : la rédaction finale intégrant extraits illustratifs (verbatim) et analyse, en lien avec la question de recherche et le cadre théorique.

La triangulation des sources constitue la principale stratégie de validation où chaque thème identifié dans un verbatim a été systématiquement confronté aux données des trois autres participants et aux observations de terrain permettant d'établir des convergences, des complémentarités et le cas échéant, des tensions entre les perspectives (N. Denzin & Y. Lincoln, 2011, p. 5).

2.5. Considérations éthiques

Cette recherche a été conduite dans le respect des principes éthiques applicables à la recherche avec des populations vulnérables. Une autorisation officielle a été obtenue auprès des autorités universitaires et des services éducatifs compétents (DRENA/DPENA). Le consentement éclairé de chaque participant a été recueilli par écrit, avec une formulation adaptée à l'âge pour EDI-01. Les participants ont été informés qu'ils peuvent se retirer à tout moment, qu'ils peuvent être informés des résultats de la recherche et que l'entretien est sans jugement. Conformément aux recommandations de l'American Psychological Association (APA, 2017, p. 145), les participants sont désignés par des codes et aucun élément permettant leur identification n'est reproduit dans cet article. Les enregistrements et transcriptions sont conservés de manière sécurisée, accessibles uniquement au chercheur principal et sera détruit après l'utilisation.

3. Résultats

Les résultats sont organisés selon les quatre niveaux systémiques du modèle de Bronfenbrenner. Pour chaque niveau, les données issues des entretiens et des observations sont croisées afin de faire émerger une lecture intégrée du phénomène.

3.1. Microsystème : le vécu intérieur du déplacement et les ressources individuelles

3.1.1. L'empreinte traumatique du déplacement

Le déplacement forcé constitue, dans tous les verbatims, un événement structurant dont l'empreinte psychologique marque durablement le développement des EDI. Avant même d'aborder les questions d'apprentissage ou de performance, chaque participant décrit un enfant qui porte en lui les traces d'une rupture brutale avec son monde d'origine comme le village, l'école, les amis, les repères culturels.

Le travailleur psychosocial PSYS-01 (à ACF, 6 ans d'expérience) est particulièrement précis dans sa description des manifestations symptomatiques observées : « *certaines enfants font des cauchemars récurrents la nuit, d'autres présentent un dépérissement physique visible, et les changements sont perceptibles simultanément sur les plans physique, psychologique et émotionnel* » (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF). L'inspecteur ENC-01 (chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience) abonde dans ce sens en soulignant que les EDI arrivent « *perturbés psychologiquement* » et manifestent des réactions qui ne relèvent pas d'un choix délibéré, ce qu'il qualifie de réactions involontaires liées à leur vécu (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience).

Les observations de terrain ont permis de documenter certaines de ces manifestations dans le contexte scolaire : des élèves présentant une agitation motrice persistante, des difficultés à maintenir l'attention au-delà de quelques minutes, des réactions émotionnelles disproportionnées à des stimuli apparemment mineurs. Ces comportements sont fréquemment interprétés par les enseignants non avertis comme de la turbulence ou de l'indiscipline, alors qu'ils correspondent à des symptômes connus des réactions post-traumatiques (J. Herman, 1992, p. 34).

L'épisode rapporté par PSYS-01 lors d'un entretien est révélateur à cet égard. En quittant son service, il a observé un groupe d'enfants d'environ dix ans qui avaient fabriqué des fusils avec des morceaux de bois taillés et simulaient avec une précision frappante, une attaque armée, de la conception tactique jusqu'à l'exécution. Cette mise en scène, que la littérature clinique désigne sous le terme de jeu traumatique (L. Terr, 1981, p. 743), traduit la tentative de l'enfant d'élaborer psychiquement un événement dont la brutalité déborde ses capacités de mentalisation. PSYS-01 (travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF) confie avoir évoqué cet épisode lors d'une supervision clinique tant il l'avait marqué.

Par-delà ces manifestations individuelles, une donnée structurelle ressort avec force, le manque d'accompagnement psychologique ou psychosocial avant ou lors de leur réintégration dans l'établissement scolaire Souli C de Ouahigouya. PSYS-01 l'exprime clairement : « ces enfants ont vécu des choses et auraient dû être accompagnés avant de reprendre l'école pour pouvoir normaliser ce qu'ils ont traversé » (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF). Cette lacune constitue selon lui, le nœud central des difficultés scolaires des EDI.

3.1.2. Les mécanismes d'adaptation intrinsèque : une résilience active

Malgré ces vulnérabilités avérées, les EDI déploient une gamme remarquable de mécanismes d'adaptation qui témoignent d'une résilience active, au sens où M. Ungar (2011, p. 10) l'entend : non pas une résilience subie, mais une navigation volontaire vers les ressources disponibles. PSYS-01 distingue à cet égard deux grandes catégories : les mécanismes intrinsèques, qui prennent leur source dans l'individu lui-même, et les mécanismes extrinsèques, qui proviennent de l'environnement. Il accorde une valeur particulière aux premiers, qu'il qualifie de « vrais mécanismes de résilience ».

La solidarité entre pairs est citée unanimement comme le mécanisme intrinsèque le plus saillant. PSYS-01 décrit comment des groupes d'EDI s'organisent spontanément pour s'entraider : « *ils échangent des sujets d'exercices, se transmettent des stratégies de révision, se remontent mutuellement le moral dans les moments de découragement* » (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF). Ces pratiques de soutien mutuel horizontal, non encadrées par des adultes constituent un phénomène d'entraide informelle que l'on retrouve dans d'autres contextes de déplacement scolaire (M. Fazel et al., 2012, p. 272).

L'autonomisation constitue un second mécanisme intrinsèque documenté, particulièrement chez les EDI plus âgés. PSYS-01 relate l'exemple d'un jeune déplacé qui, pendant les vacances scolaires, est allé travailler chez un frère pour subvenir à ses propres besoins, dégageant ainsi les ressources nécessaires à la poursuite de ses études. Cette capacité à créer soi-même les conditions de sa propre résilience rejoint ce que A. Bandura (1997, p. 3) désigne sous le terme de sentiment d'efficacité personnelle : « la conviction que l'on peut, par ses propres actions, influencer le cours de sa vie ». Ce constat rejoint celui de B. Nébîé, B. Tchable et M. Nantob (2019, p. 206-209) qui, dans une étude qualitative menée auprès d'étudiants burkinabè vivant avec un handicap physique, identifient une constellation proche de facteurs internes de résilience : « le souci d'indépendance, la préparation de l'avenir, le sentiment de valorisation de soi et, plus spécifiquement, un '*esprit de revanche*' sur le regard social dévalorisant porté sur la vulnérabilité ». Cette convergence, observée chez deux populations d'élèves burkinabè pourtant confrontées à des formes d'adversité très différentes, suggère que ces ressorts motivationnels constituent des facteurs de protection relativement transversaux dans le contexte éducatif national.

Les observations en classe ont révélé d'autres expressions de cette résilience active : « *des EDI qui, malgré des conditions de vie précaires, arrivent à l'école régulièrement, participent aux échanges en classe, et prennent soin de noter les cours même sur des supports de fortune* ». Ce type de comportement témoigne d'un rapport au savoir préservé malgré l'adversité, ce que B. Charlot (1997, p. 48) appelle le « *rapport positif au savoir* », et constitue un signal fort que les acteurs éducatifs gagneraient à repérer et à valoriser systématiquement.

3.2. Méso-système : l'école comme espace de transformation

3.2.1. Le poids décisif du climat scolaire

La notion de climat scolaire entendue comme la qualité de l'environnement perçue par les membres de la communauté scolaire (W. Hoy & C. Miskel, 2013, p. 185) apparaît dans les verbatims issus des quatre entretiens comme un déterminant central de la résilience ou du décrochage des EDI. Un climat scolaire bienveillant, inclusif et prévisible offre à l'enfant déplacé un cadre de sécurité psychologique sans lequel les apprentissages ne peuvent s'enraciner.

PSYS-01 (à ACF, 6 ans d'expérience), illustre ce mécanisme par une anecdote personnelle : « *à l'école primaire, il suffisait que leur ancien enseignant arrive habillé en rouge pour que l'angoisse s'empare de toute la classe, y compris des meilleurs élèves* », lui-même, pourtant premier de classe, perdait ses moyens dès la présence de cet enseignant autoritaire. Il en tire une conclusion générale : « *Plus le climat est favorable, plus l'enfant peut faire des merveilles en termes de production. Et plus le climat est toxique, plus la rentabilité des élèves s'en ressent* » (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF). Cette observation rejoint les résultats de M. Wang, G. Haertel et H. Walberg (1994, p. 78), qui ont montré que le climat scolaire est l'un des prédicteurs les plus puissants de la réussite scolaire, particulièrement pour les élèves vulnérables.

Pour les EDI spécifiquement, l'enjeu est doublé. Aux stigmates ordinaires de la vulnérabilité sociale s'ajoutent ceux liés au statut de déplacé qui peut faire l'objet de moqueries, d'appellations péjoratives ou d'une mise à l'écart symbolique. L'inspecteur ENC-01 ((ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience) confirme qu'au début du phénomène, des désignations dénigrantes circulaient pour nommer les élèves déplacés, et que des actions de sensibilisation ont été nécessaires pour les endiguer. PSYS-01 rapporte avoir encore observé des situations où des EDI étaient interpellés par des sobriquets dévalorisants, ajoutant : « *Imaginez-vous : vous quittez*

vos village et vous venez poursuivre vos études ici, et vos camarades ne vous appellent pas par votre prénom... Comment ça vous affecterait ? » (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF).

Les observations en classe ont permis de nuancer ce tableau : dans l'établissement les séances de théâtre et les activités culturelles partagées organisées par les enseignants créent des espaces de mélange et d'échange où les barrières entre résidents et déplacés s'estompent progressivement. Ces pratiques pédagogiques inclusives constituent, selon K. Wentzel (1997, p. 412), des leviers puissants de sentiment d'appartenance scolaire qui est un facteur à son tour déterminant pour la résilience.

3.2.2. La relation enseignant-élève comme levier ou frein de résilience

Si le climat scolaire est une propriété collective de l'établissement, la relation enseignant-élève est son expression la plus individualisée et la plus immédiatement ressentie par l'élève. Dans notre corpus, deux figures enseignantes s'opposent de manière saisissante : d'un côté, l'enseignant formé et bienveillant, qui adapte ses pratiques pédagogiques et perçoit derrière les comportements perturbateurs les traces d'un traumatisme ; de l'autre, l'enseignant non formé ou peu impliqué, qui maintient des pratiques indifférentes à la spécificité des EDI.

L'inspecteur ENC-01 (chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience) insiste sur l'importance des formations organisées pour aider les enseignants à comprendre les comportements des EDI et à adapter leurs stratégies pédagogiques à des effectifs considérablement alourdis (des classes qui comptaient cinquante élèves pouvant se retrouver avec cent vingt apprenants en quelques semaines). Il souligne que des formations ont bien eu lieu dans certains établissements mais reconnaît que sur plus de 500 enseignants dans le besoin, seule une petite dizaine a pu en bénéficier à ce jour, faute de moyens et de temps (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience). Cette inégalité de formation crée des disparités importantes dans la qualité de l'accompagnement offert aux EDI selon les établissements.

PSYS-01 évoque avec franchise l'existence d'enseignants peu motivés, qui voient dans leur mission un emploi alimentaire plutôt qu'une vocation. Il cite à cet égard un propos qu'il a entendu de la bouche d'un enseignant : « *Moi, je touche mon salaire à la fin du mois. Si vous voulez apprendre, vous asseyez ; sinon, ce n'est pas mon problème* » (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF). Une telle posture est particulièrement délétère pour des EDI qui ont besoin selon B. Cyrulnik (2001, p. 25), de trouver dans la figure enseignante un tuteur de résilience, c'est-à-dire, quelqu'un qui « prête un sens » à leur vie en leur signifiant qu'ils ont de la valeur et que leur avenir vaut la peine d'être construit.

À l'inverse, les enseignants qui ont bénéficié des formations décrivent une évolution de leurs pratiques : prise en compte des rythmes différents des EDI, ajustement des exigences en début d'année, organisation de cours de soutien et instauration de groupes d'entraide. Ces observations rejoignent celles de B. Nébié, B. Tchable et B. Sogoyou (2020, p. 163-165) qui, à partir d'entretiens menés auprès de seize étudiants vivant avec un handicap physique dans les universités burkinabè, montrent que le soutien moral des enseignants et leur soutien matériel constituent les deux piliers de la relation affective qui favorise la résilience scolaire. Le contraste observé dans notre situation entre enseignants formés et enseignants indifférents reproduit ainsi à l'échelle de Ouahigouya un mécanisme qui est déjà repéré dans d'autres contextes de vulnérabilité scolaire au Burkina Faso. ENC-01 cite l'exemple d'établissements où des pièces de théâtre et des journées d'échanges culturels ont été organisées entre hôtes et déplacés avec des effets positifs documentés sur la cohésion de classe et la motivation des EDI.

3.2.3. Les dynamiques entre pairs : entre solidarité et ségrégation

Les relations entre pairs constituent la troisième composante du mésosystème scolaire. Elles peuvent tantôt renforcer la résilience des EDI, en leur offrant un réseau de soutien social informel tantôt l'entraver, par des pratiques de mise à l'écart, de moquerie ou de compétition inégale.

PSYS-01 (travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF) rapporte avoir observé lors de séances de théâtre scolaire la formation spontanée de deux clans distincts : d'un côté les résidents, de l'autre les EDI, reproduisant à l'échelle de la classe les tensions qui existent dans la communauté plus large. Dès que l'enseignant sortait de la pièce, les groupes se reformaient selon cette ligne de clivage, certains résidents adoptant des attitudes de mépris à l'égard de leurs camarades déplacés. Pourtant, commente PSYS-01, « *une classe devrait être unie. C'est dans cette unité qu'on partage des expériences et qu'on grandit ensemble* » (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF). Néanmoins, des dynamiques inverses et plus positives ont également été documentées. Dans certains établissements où des actions de sensibilisation ont été conduites, des élèves résidents ont spontanément proposé d'apporter des vivres à partager avec leurs camarades déplacés, ou de les aider à rattraper leurs lacunes scolaires. ENC-01 voit dans ces gestes l'expression d'une valeur culturelle fondamentale : la solidarité burkinabè, que la sensibilisation a simplement activée en donnant une représentation compréhensible de la situation des EDI, « *Ces gens n'ont pas choisi la situation qu'ils vivent. Quand c'est ainsi compris, les élèves s'ouvrent naturellement à leurs camarades* » (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience).

3.3. Exosystème : dispositifs institutionnels et accompagnement humanitaire

3.3.1. Les politiques d'intégration scolaire : entre ambition et réalité

Au niveau de l'exosystème, les politiques institutionnelles constituent le cadre normatif dans lequel s'inscrit la scolarisation des EDI. Depuis 2020, la hiérarchie éducative burkinabè a adopté une politique d'accueil inconditionnel : tout élève déplacé doit être reçu dans l'établissement le plus proche, sans exclusion liée à ses documents scolaires ou à la période d'inscription. En parallèle, les frais de scolarité sont supprimés pour les familles déplacées, et des dotations en fournitures scolaires comme les « *kits de scolarisation* » sont organisées avec l'appui de partenaires humanitaires (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience).

Des tests de positionnement ont également été mis en place pour placer les EDI dans la classe correspondant à leurs acquis effectifs, plutôt que dans la classe théorique correspondant à leur âge. Cette mesure tient compte d'une réalité documentée par l'inspecteur ENC-01 : « *certaines élèves ont interrompu leur scolarité pendant un an, deux ans, parfois davantage, avant d'arriver à Ouahigouya. Réintégrer un enfant dans une classe pour laquelle il n'a pas les prérequis ne peut qu'exacerber son sentiment d'inadéquation et fragiliser sa résilience scolaire* ».

Ces politiques, bien que saluées par l'ensemble des participants, se heurtent à des contraintes structurelles importantes. ENC-01 reconnaît sans détour que les ressources disponibles sont insuffisantes au regard de l'ampleur des besoins : là où dix cahiers seraient nécessaires, on n'en distribue que cinq ; là où des classes supplémentaires permettraient de décongestionner les effectifs, les bâtiments font défaut. La saturation des infrastructures scolaires (avec des classes pouvant atteindre 100 à 117 élèves) rend illusoire toute prétention à un accompagnement individualisé (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience).

3.3.2. Les dispositifs d'aide matérielle : entre soulagement et stigmatisation

Les cantines scolaires représentent l'un des dispositifs d'aide matérielle les plus importants pour la résilience scolaire des EDI. L'inspecteur ENC-01 confirme que l'ensemble des établissements de la CEB 2 dispose de cantines, soutenues par la mairie et des partenaires humanitaires. Pour des familles qui peinent à assurer un repas

quotidien, la cantine scolaire remplit une double fonction : elle couvre un besoin alimentaire élémentaire et elle constitue une incitation puissante à la fréquentation scolaire régulière (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience). PSYS-01 (travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF) résume l'impact de ce dispositif avec une image frappante : *« c'est une épine qu'on enlève. Quand l'enfant n'a plus à se demander s'il va manger à midi, il peut enfin consacrer son attention aux apprentissages »*.

Cependant, la distribution ciblée d'aides aux seuls EDI peut produire des effets pervers de stigmatisation si elle n'est pas gérée avec précaution. ENC-01 décrit une pratique qu'il a développée pour prévenir ce risque : *« lorsqu'un partenaire humanitaire souhaite distribuer des fournitures uniquement aux élèves déplacés, je l'incite à donner à tous les élèves sans distinction. Dans le cas contraire, le ciblage public des EDI génère des comparaisons et des ressentiments chez les résidents »*. *« Pourquoi lui et pas moi ? Il ne travaille pas mieux que moi en classe »* qui alimentent in fine la stigmatisation que l'on cherche à combattre (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience). Cette stratégie d'universalisme ciblé mérite d'être systématisée à l'échelle nationale.

3.3.3. L'accompagnement psychosocial : une priorité encore insuffisamment couverte

Le travailleur psychosocial PSYS-01 offre un regard particulièrement riche sur les dispositifs d'accompagnement psychosocial, qu'il a contribué à mettre en place au sein d'Inter-SOS et d'Action Contre la Faim (ACF) avant de fonder sa propre association. Le protocole d'intervention qu'il décrit inclut des séances de soutien psychosocial, des formations aux premiers secours psychologiques (PSP) pour les enseignants et agents étatiques, et des visites à domicile pour assurer le suivi après les séances, ce qu'il appelle *« les visites à la commission »* (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF).

Ces interventions, reconnues comme efficaces dans la littérature sur les populations déplacées (T. Betancourt & K. Khan, 2008, p. 319), se heurtent néanmoins à un obstacle récurrent dans le contexte burkinabè : la difficile collaboration entre les acteurs. PSYS-01 rapporte ainsi le cas d'une structure humanitaire qui a été victime d'un boycott lors d'une formation destinée aux enseignants : *« les participants, estimant que l'absence d'indemnité financière rendait leur engagement non légitime, ont refusé de poursuivre la session. Cette attitude révèle une tension réelle entre la logique bénévole des formations humanitaires et les attentes matérielles des bénéficiaires dans un contexte de précarité généralisée »*. (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF).

Les observations de terrain ont confirmé la rareté des interventions psychosociales dans les établissements scolaires eux-mêmes. Dans aucun des établissements visités, nous n'avons trouvé de psychologue scolaire ni de référent psychosocial permanent. Cette absence contraste avec les recommandations de l'Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE, 2010, p. 23), qui préconise l'intégration systématique du soutien psychosocial dans les programmes d'éducation en situations d'urgence.

3.4. Macrosystème : politiques éducatives, valeurs culturelles et contexte sécuritaire

3.4.1. Le cadre national de l'éducation en situation d'urgence

Le macrosystème dans lequel s'inscrivent les trajectoires de résilience des EDI est d'abord marqué par le cadre politique national. Le gouvernement burkinabè, en réponse à la crise, a développé un dispositif d'Éducation en Situation d'Urgence (ESU) qui inclut notamment la mise en place d'espaces temporaires d'apprentissage ((ETA) (tentes ou constructions légères)) pour décongestionner les établissements permanents et assurer une continuité

éducative dans les zones touchées. ENC-01 mentionne ce dispositif et reconnaît qu'il a représenté une avancée réelle, même si les conditions d'apprentissage dans ces espaces restent loin d'être idéales.

PSYS-01 salue par ailleurs une évolution récente des curricula : *« l'intégration croissante de l'enseignement professionnel et technique au sein des parcours scolaires offre aux EDI dont la scolarité a été interrompue des voies alternatives de qualification et d'insertion »*. Cette réforme contribue à élargir la conception de la réussite scolaire au-delà de la seule voie académique classique, ce qui est particulièrement pertinent pour des élèves dont les trajectoires ont été rendues atypiques par le déplacement (PSYS-01, travailleur social, 6 ans d'expérience, ACF).

Néanmoins, ENC-01 est lucide sur les limites du cadre institutionnel national : les ressources disponibles, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières, sont structurellement insuffisantes pour répondre à l'ampleur des besoins. *« Avec la croissance démographique ordinaire, les besoins augmentaient déjà. Avec la crise, ils ont explosé. L'État fait ce qu'il peut, mais on ne peut pas faire ce qu'on ne peut pas »* (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience). Cette reconnaissance honnête des limites de l'action publique est précieuse pour calibrer les attentes à l'égard des dispositifs institutionnels.

3.4.2. Les ressources culturelles et communautaires de résilience

Au-delà des politiques éducatives formelles, le macrosystème culturel burkinabè offre des ressources de résilience qui méritent d'être pleinement reconnues et valorisées. La valeur de solidarité communautaire retrouvée dans l'ensemble des communautés burkinabè constitue un substrat normatif favorable à l'accueil et à l'intégration des EDI. Les actions de sensibilisation qui s'appuient sur cette valeur partagée semblent produire des effets plus durables que celles qui ignorent ou contournent les ressources culturelles locales (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience).

PSYS-01 mentionne également le rôle discret mais réel des confessions religieuses dans le soutien aux EDI. À ce titre des fidèles religieux organisent des collectes de dons ou des personnes de bonne volonté agissent dans l'anonymat pour soutenir des familles déplacées ou offrir des fournitures ou kits scolaires à des enfants nécessités. Ces réseaux informels de solidarité constituent ce que M. Ungar (2011, p. 12) appelle les *« ressources cachées »* de résilience, peu visibles dans les statistiques et les rapports institutionnels mais d'une importance capitale dans la vie quotidienne des populations déplacées.

Le macrosystème présente néanmoins une face moins favorable dans son domaine culturel comme la stigmatisation des déplacés, même lorsqu'elle ne s'exprime pas ouvertement, elle peut constituer une pression symbolique importante qui affecte l'image de soi des EDI et leur capacité à s'identifier positivement à leur nouveau milieu scolaire. Les observations de terrain ont révélé que cette pression s'exerce parfois de manière subtile, par des regards, des attitudes de condescendance, d'exclusion de certains jeux collectifs, et qu'elle est d'autant plus difficile à combattre qu'elle n'est pas nommée.

4. Discussion

4.1. Convergences et apports de la triangulation

La triangulation des quatre verbatims et des données d'observation a permis de construire une image cohérente et multidimensionnelle de la résilience scolaire des EDI à Ouahigouya. La convergence des perspectives entre des acteurs aussi différents qu'un élève, un enseignant, un inspecteur et un travailleur psychosocial renforce la validité des thèmes identifiés et réduit le risque de biais lié à la subjectivité d'un seul point de vue. Elle révèle également

que les différents acteurs partagent au-delà de leurs positions institutionnelles distinctes, une conscience commune des enjeux et une préoccupation pour le devenir scolaire des EDI.

La principale contribution de cette étude est de montrer que la résilience scolaire des EDI est un phénomène systémique qui ne peut être compris ni favorisé depuis un seul niveau d'action. Cibler uniquement l'élève et ses ressources individuelles, sans agir sur le climat scolaire, les pratiques enseignantes et les dispositifs institutionnels, revient à demander à une plante de pousser sans eau ni soleil. Inversement, améliorer les dotations matérielles sans accompagnement psychologique ou psychosocial ni sensibilisation communautaire ne suffit pas à créer les conditions d'une résilience durable. C'est l'emboîtement de ces différents facteurs à chaque niveau du système qui produit et renforce la résilience scolaire.

Cette conclusion confirme et enrichit les travaux de U. Bronfenbrenner (1979, p. 21), de A. Masten (2001, p. 228) et de M. Ungar (2011, p. 10) qui ont chacun insisté dans des termes différents sur le caractère écologique et transactionnel de la résilience. Elle rejoint également les constats de M. Fazel, R. Reed, C. Panter-Brick et A. Stein (2012, p. 272) qui, dans leur méta-analyse sur la santé mentale des enfants réfugiés en contexte scolaire montrent que les facteurs scolaires notamment la qualité des relations enseignant-élève et la cohésion du groupe de pairs sont au moins aussi déterminants que les facteurs familiaux dans la prédiction du bien-être et de la réussite des enfants déplacés.

4.2. Les facteurs protecteurs : un capital de résilience à valoriser

Les résultats de cette étude mettent en lumière un capital de résilience souvent méconnu ou sous-estimé chez les EDI. La solidarité entre pairs, la créativité face à l'adversité, la présence d'enseignants bienveillants formés, les valeurs communautaires burkinabè et les interventions ciblées des organisations humanitaires constituent un ensemble de ressources réelles sur lesquelles des interventions futures pourraient s'appuyer.

Parmi ces facteurs, la solidarité entre pairs mérite une attention particulière. Elle rejoint ce que B. Cyrulnik (2001, p. 25) appelle le « tuteur de résilience » mais sous une forme horizontale, entre enfants, plutôt que verticale, avec un adulte. Cette forme de soutien mutuel est d'autant plus précieuse qu'elle se développe spontanément, sans encadrement institutionnel, et qu'elle est directement issue des valeurs culturelles burkinabè de solidarité communautaire. Valoriser et l'encadrer l'élève pourrait constituer un levier d'intervention à faible coût et à fort impact.

De même, les pratiques pédagogiques inclusives documentées dans certains établissements comme le théâtre, les journées culturelles partagées, les cours de soutien mutualisés montrent qu'il est possible de créer, au sein même de l'école, des espaces où la distinction entre résidents et déplacés s'efface au profit d'une identité collective d'apprenants. Ces pratiques rejoignent les recommandations de K. Wentzel (1997, p. 412) sur l'importance du sentiment d'appartenance scolaire pour la motivation et la résilience des élèves vulnérables.

4.3. Les freins persistants : des vulnérabilités systémiques

Les résultats identifient également des freins persistants qui limitent l'efficacité des facteurs protecteurs identifiés. La précarité économique des familles est le frein le plus fondamental : quand un père de famille qui gérait bien sa vie au village se retrouve, selon les mots de l'inspecteur ENC-01 (chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience), « comme une épingle dans l'eau avec toute sa famille », il ne peut plus jouer son rôle de soutien éducatif. Cette impuissance parentale prive les EDI d'un facteur protecteur essentiel et crée un vide affectif et matériel que l'école seule ne peut combler. Cette observation fait écho en négatif aux résultats de B. Tchable, B.

Nébié et M. Nantob (2020, p. 232-236) qui montrent que c'est précisément l'acceptation inconditionnelle et l'implication concrète des parents (dans le suivi des devoirs, la participation aux réunions scolaires, et la satisfaction des besoins matériels) qui nourrissent la résilience scolaire d'étudiants burkinabè vivant avec un handicap physique. Dans la région, B. Sogoyou, B. Tchable et B. Nébié (2020, p. 205-207) parviennent à une conclusion convergente qui est que les difficultés socio-économiques et un climat affectif familial défavorable sont fortement associés à des attitudes parentales délétères envers l'enfant vulnérable. Lorsque c'est comme pour le cas pour de nombreuses familles d'EDI ou la précarité économique empêche ce type d'implication, l'un des piliers les plus robustes de la résilience scolaire identifiés dans la littérature fait défaut.

L'absence d'accompagnement psychosocial structuré constitue le deuxième frein majeur. Sans traitement de la dimension traumatique du déplacement, l'enfant ne peut mobiliser ses capacités cognitives et relationnelles pour s'engager pleinement dans les apprentissages. T. Betancourt et K. Khan (2008, p. 319) ont montré, dans leur étude sur les enfants soldats en Sierra Leone, que l'accompagnement psychosocial préalable à la reprise scolaire est une condition nécessaire pour que la réintégration scolaire soit réellement bénéfique.

La saturation des infrastructures scolaires et l'insuffisance de la formation des enseignants représentent un troisième frein systémique. Par exemple, une classe de 130 élèves animée par un ou deux enseignants non formés à la gestion des traumatismes ne peuvent pas offrir à chaque EDI l'attention individualisée dont il a besoin. Ce constat doit conduire à prioriser la formation des enseignants comme investissement central dans les politiques d'éducation en situation d'urgence.

Les résultats de cette étude nous débouchent à plusieurs recommandations à l'intention des différentes catégories d'acteurs concernés.

Pour ce qui concerne les acteurs institutionnels éducatifs, la priorité est la création d'équipes psychosociales intégrées dans chaque établissement accueillant des EDI. Comme le préconise PSYS-01, il faudrait au minimum des personnels formés en soutien psychosocial qui circulent régulièrement dans les classes, échangent avec les enseignants et écoutent les élèves en situation de détresse. Cette recommandation rejoint les standards internationaux de l'INEE (2010, p. 23) qui préconise l'intégration systématique du soutien psychosocial dans les programmes d'éducation en urgence.

Pour les acteurs pédagogiques, la généralisation et la pérennisation des formations des enseignants à la psychologie du traumatisme et à la gestion de classes hétérogènes sont indispensables. ENC-01 résume l'enjeu en une formule mémorable : « *Les enseignants doivent être un peu psychologues, parce que les enfants auxquels ils font face nécessitent un accompagnement adapté. Un enfant mal accompagné, c'est comme si on détruisait son avenir* » (ENC-01, chef de la CEB 2 de Ouahigouya, 27 ans d'expérience). Cette formation ne devrait pas être perçue comme une charge supplémentaire mais comme une compétence professionnelle fondamentale dans le contexte actuel.

Pour les acteurs humanitaires et partenaires, l'organisation régulière de cafés d'échanges réunissant les enseignants, les parents et les élèves permettrait de renforcer le mésosystème famille-école et d'offrir aux parents déplacés des espaces de parole et de sensibilisation à leur rôle dans la résilience de leurs enfants. Par ailleurs, la pratique de l'universalisme ciblé devrait être érigée en principe directeur de toute intervention humanitaire en milieu scolaire. Pour les décideurs politiques, la recommandation d'ENC-01 concernant l'autonomisation économique des familles déplacées mérite d'être portée au niveau des politiques sociales nationales. Trouver des activités génératrices de revenus aux familles déplacées leur permettrait de recouvrer leur dignité et, indirectement, de remplir à nouveau

leur rôle de soutien éducatif auprès de leurs enfants. Comme l'affirme A. Maslow (1987, p. 15), quand les besoins fondamentaux ne sont pas couverts, les fonctions supérieures dont le soutien à l'éducation des enfants sont inévitablement compromises.

5. Conclusion

Cette étude s'est proposé d'analyser les facteurs de résilience scolaire des élèves déplacés internes à Ouahigouya à travers une approche qualitative combinant entretiens semi-directifs et observation non participante, fondé sur le modèle écosystémique de U. Bronfenbrenner (1979). Les résultats, obtenus par la triangulation de quatre sources de données représentatives de l'ensemble des niveaux systémiques, dessinent une image nuancée et complexe du phénomène.

D'un côté, les EDI de Ouahigouya ne sont pas de simples victimes passives de leur situation : ils développent des mécanismes d'adaptation remarquables comme la solidarité entre pairs, autonomisation, le maintien d'un rapport positif au savoir qui constituent le socle d'une résilience active. De l'autre, cette résilience est constamment fragilisée par des déterminants systémiques puissants à savoir la précarité des familles, l'absence d'accompagnement psychosocial, la saturation des infrastructures scolaires, et l'insuffisance de la formation des enseignants. La résilience des EDI est donc moins une propriété individuelle qu'un processus co-construit par l'enfant et son écosystème c'est-à-dire un processus qui exige de chaque acteur, à son niveau, un engagement résolu.

Cette recherche comporte plusieurs limites qui doivent être honnêtement énoncées. D'abord, la taille réduite de l'échantillon (quatre participants) est inhérente aux contraintes d'une étude qualitative menée dans un contexte sécuritaire difficile. Même si la triangulation des sources renforce la robustesse des résultats, elle ne saurait remplacer une saturation théorique qui exigerait un corpus de données plus étendu (M. Patton, 2002, p. 244).

Ensuite, le biais de désirabilité sociale ne peut être totalement exclu notamment dans les entretiens avec l'inspecteur ENC-01, représentant de l'institution éducative de l'Etat dont les politiques sont aussi évaluées dans cette étude. Les observations de terrain, en fournissant des données comportementales non filtrées par la narration rétrospective ont partiellement compensé ce biais.

Enfin, l'absence de données longitudinales ne permet pas d'évaluer l'évolution de la trajectoire de résilience de ces EDI dans le temps. Des études de suivi sur plusieurs années scolaires seraient nécessaires pour distinguer les effets durables des facteurs protecteurs identifiés de leurs effets à court terme.

Cette étude ouvre plusieurs pistes de recherche pour l'avenir. Des études longitudinales permettant de suivre les trajectoires de résilience scolaire des EDI sur plusieurs années scolaires seraient précieuses pour mieux saisir les mécanismes de maintien ou d'effondrement de la résilience dans la durée. Des études comparatives entre différentes zones d'accueil ou entre différents types d'établissements permettraient d'identifier les configurations institutionnelles les plus protectrices.

Des recherches participatives impliquant les EDI eux-mêmes comme co-constructeurs des dispositifs de soutien permettraient de valoriser leurs ressources propres et de renforcer leur agentivité c'est-à-dire la dimension trop souvent négligée dans les approches institutionnelles qui tendent à traiter les bénéficiaires comme des objets passifs de l'aide plutôt que comme des acteurs de leur propre résilience (M. Ungar, 2011, p. 13).

Enfin, une attention particulière devrait être portée à la résilience des enseignants eux-mêmes : exposés à des classes surchargées, confrontés à des situations de détresse extrême sans formation adéquate, ils constituent un

maillon fragile mais essentiel de l'écosystème de résilience des EDI. Les comprendre et les soutenir, c'est aussi, indirectement, soutenir les enfants qu'ils accompagnent chaque jour.

En définitive, et pour reprendre les mots de A. Masten (2001, p. 235), la résilience des EDI à Ouahigouya est bien cette « magie ordinaire » : non pas le privilège d'enfants exceptionnels, mais le fruit possible d'environnements humains et institutionnels qui choisissent, malgré leurs propres contraintes, de croire que ces enfants méritent que l'on investisse dans leur avenir. C'est dans cette conviction partagée que réside, le plus puissant des facteurs de résilience.

Références

1. ADLER, Patricia A., & ADLER, Peter (1994). Techniques d'observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 377-392). Sage.
2. BANDURA, Albert (1997). *Le sentiment d'efficacité personnelle : l'exercice du contrôle*. Freeman.
3. BETANCOURT, Theresa Stichick, & KHAN, Kashif Tanveer (2008). The mental health of children affected by armed conflict: Protective processes and pathways to resilience. *International Review of Psychiatry*, 20(3), 317-328.
4. BRAUN, Virginia, & CLARKE, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
5. BRONFENBRENNER, Urie (1979). *L'écologie du développement humain : expériences naturelles et planifiées*. Harvard University Press.
6. CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
7. CYRULNIK, Boris (2001). *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.
8. DENZIN, Norman K., & LINCOLN, Yvonna S. (2011). *Le manuel Sage de la recherche qualitative* (4e éd.). Sage.
9. FAZEL, Mina, REED, Ruth V., PANTER-BRICK, Catherine, & STEIN, Alan (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
10. GARMEZY, Norman (1991). Résilience et vulnérabilité face aux conséquences développementales négatives associées à la pauvreté. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
11. HERMAN, Judith Lewis (1992). *Traumatisme et rétablissement*. Basic Books.
12. HOY, Wayne K., & MISKEL, Cecil G. (2013). *Administration de l'éducation : théorie, recherche et pratique* (9e éd.). McGraw-Hill.

13. Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence [INEE]. (2010). *Normes minimales pour l'éducation : Préparation, intervention, relèvement*.
14. KVALE, Steinar, & BRINKMANN, Svend (2009). *InterViews : apprendre l'art de l'entretien de recherche qualitative* (2e éd.). Sage.
15. MASLOW, Abraham Harold (1987). *Motivation et personnalité* (3e éd.). Harper & Row.
16. MASTEN, Ann S. (2001). Magie ordinaire : les processus de résilience dans le développement. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
17. MILES, Matthew B., HUBERMAN, A. Michael, & SALDAÑA, Johnny (2014). *Analyse des données qualitatives : un ouvrage de référence sur les méthodes* (3e éd.). Sage.
18. NÉBIÉ, Beli Alexis, TCHABLE, Boussanlègue, & NANTOB, Mafobatchie (2019). Facteurs internes ou individuels et résilience scolaire chez les étudiants vivant avec un handicap physique dans les universités au Burkina Faso. *Ingénierie culturelle*, (8), 197-214.
19. NÉBIÉ, Beli Alexis, TCHABLE, Boussanlègue, & SOGOYOU, Bêkeyi Iyé (2020). Relation enseignants-étudiants vivant avec un handicap physique et résilience scolaire dans les universités publiques du Burkina Faso. *Annales de l'Université Joseph Ki-Zerbo, Série A*, 28, 149-172.
20. PATTON, Michael Quinn (2002). *Méthodes de recherche et d'évaluation qualitatives* (3e éd.). Sage.
21. SOGOYOU, Bêkeyi Iyé, TCHABLE, Boussanlègue, & NÉBIÉ, Beli Alexis (2020). Les facteurs associés aux attitudes négatives des parents à l'égard de leurs enfants déficients mentaux à Lomé. *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé*, 22(1&2), 201-212.
22. TCHABLE, Boussanlègue, NÉBIÉ, Beli Alexis, & NANTOB, Mafobatchie (2020). Soutien familial et résilience scolaire chez les étudiants vivant avec un handicap physique dans les universités au Burkina Faso. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 228-241.
23. TERR, Lenore C. (1981). « Jeux interdits » : le jeu de l'enfant post-traumatique. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20(4), 741-760.
24. UNGAR, Michael (2004). Un discours constructiviste sur la résilience : contextes multiples, réalités multiples chez les enfants et les jeunes à risque. *Youth & Society*, 35(3), 341-365.
25. UNGAR, Michael (2011). L'écologie sociale de la résilience : aborder l'ambiguïté contextuelle et culturelle d'un concept naissant. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.
26. WANG, Margaret C., HAERTEL, Geneva D., & WALBERG, Herbert J. (1994). La résilience scolaire dans les quartiers défavorisés des centres-villes. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 45-72). Erlbaum.

27. WENTZEL, Kathryn R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
28. WERNER, Emmy E., & SMITH, Ruth S. (1992). *Surmonter l'adversité : les enfants à haut risque, de la naissance à l'âge adulte*. Cornell University Press.