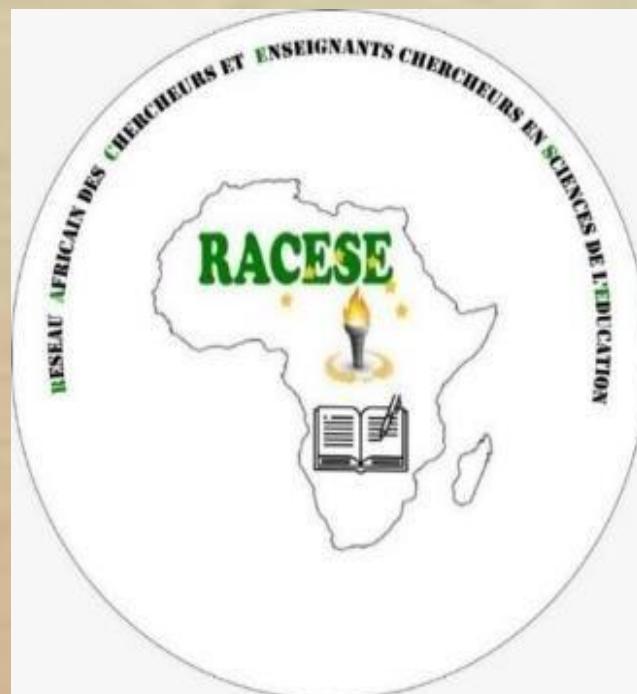


**Revue Africaine des Sciences de l'Education et de la Formation (RASEF)**

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**



*N°07 – DECEMBRE 2025*

ISSN 2756-7370 (Imprimé)  
ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01  
Email : [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



## RASEF N° 7, Décembre 2025

---

**ISSN 2756-7370 (Imprimé)**  
**ISSN 2756-7575 (En ligne)**

---

**Site web et Indexation internationale**



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

[http://www.revue-rasef.org/accueil\\_026.htm](http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm)

---

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des  
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en  
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

---

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,  
Burkina Faso**

---

**01 BP 1479 Ouaga 01**  
**Site:**[www.revue-rasef.org](http://www.revue-rasef.org)  
**Email:** [revueracese@gmail.com](mailto:revueracese@gmail.com)

---

**Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026**



## DIRECTION DE LA REVUE

### **Directeur de Publication**

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,  
**Directeur de Publication Adjoint**

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur de la revue**

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

### **Directeur Adjoint de la revue**

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

### **Rédacteur en chef**

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

### **Rédacteur en chef adjoint**

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

### **Responsable d'édition numérique**

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

## ASSISTANTS A LA REDACTION

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQÀM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE LECTURE**

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,



MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,  
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),  
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,  
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,  
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,  
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

#### **COMITÉ DE RÉDACTION**

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,  
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,  
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,  
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,  
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,  
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,  
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,  
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),  
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,  
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,  
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,  
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,  
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,  
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

**ASSISTANTES**

DIOUF Salimata,  
THIAM Ndèye Fatou.



## Table des matières

<i>Editorial.....</i>	11
<i>Amadou Yoro NIANG.....</i>	11
<i>Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....</i>	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako.....</i>	1
<i>Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE .....</i>	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ? .....</i>	16
<i>Salifou KONE.....</i>	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?....</i>	28
<i>Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO .....</i>	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso .....</i>	45
<i>François TIENDREBEOGO.....</i>	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan .....</i>	60
<i>Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA.....</i>	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil .....</i>	69
<i>BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie .....</i>	69
<i>Partie 2 : Former, enseigner autrement.....</i>	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ? .....</i>	83
<i>Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ .....</i>	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso .....</i>	96
<i>Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO .....</i>	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon .....</i>	105
<i>Raymonde MOUSSAVOU .....</i>	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales .....</i>	121
<i>Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP .....</i>	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè.....</i>	140
<i>Aoua Carole CONGO.....</i>	140
<i>Partie 3 : Education, langues et société .....</i>	156



<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle .....</i>	157
Laure Stella GHOMA LINGUSSI, Guy MOUSSAVOU.....	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan .....</i>	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI .....	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire.....</i>	179
Lumingu FUAKADIO .....	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations.....</i>	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan .....</i>	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI .....	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1<sup>ère</sup> région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué .....</i>	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUUM, Charles TCHOUATA FOUDJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative .....	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais .....</i>	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU .....	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun .....</i>	260
Pierre Bény WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS .....	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées.....</i>	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan .....</i>	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé .....	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites .....</i>	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO .....	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan .....</i>	319
Ossei KOUAKOU .....	319



***Editorial***  
***Amadou Yoro NIANG<sup>1</sup>***

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingu, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bény, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffi mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafou Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Sawadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

---

<sup>1</sup> Inspecteur de l'Education, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndongo Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.



## ***TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè***

**Aoua Carole CONGO**

### **Résumé**

La crise sécuritaire qui sévit au Burkina Faso depuis une décennie a profondément affecté tous les aspects de la société. Dans ce contexte de déplacement forcé de populations et de fermeture d'écoles, les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent à la fois des opportunités et des défis pour le système éducatif burkinabè, d'où la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques. L'étude a fait référence aux travaux de Holling (1973), Christensen (1997), Jouët (2000), Folke et al. (2010) et Congo (2021, 2022) qui offrent des cadres pour comprendre comment les systèmes éducatifs peuvent s'adapter aux perturbations. À partir d'une approche méthodologique mixte et transdisciplinaire, cette étude analyse les perceptions des acteurs éducatifs, identifie les opportunités offertes par les TIC et met en lumière les défis majeurs entravant leur intégration efficace. Les résultats démontrent que, bien que perçues positivement par une majorité d'acteurs, les TIC sont confrontées à des contraintes structurelles, économiques et socioculturelles. L'article met en lumière l'importance des TIC pour l'éducation dans les zones les plus affectées par la crise sécuritaire et les moyens de résilience éducative. Il suggère qu'il est crucial de mettre en place des stratégies adaptées qui tiennent compte des réalités locales. Cela inclut le développement d'infrastructures numériques, la formation des enseignants et des élèves à l'utilisation des TIC, ainsi que la création de plateformes d'apprentissage en ligne mais aussi de contenus éducatifs pertinents et accessibles aux apprenants déplacés ou maintenus dans des zones touchées par la crise. La discussion, éclairée par les théories de l'innovation disruptive, des usages sociaux et de la résilience systémique, ouvre des pistes pour une transformation inclusive, durable et localisée de l'éducation en période de crise.

**Mots clés :** TIC, éducation, innovation, crise sécuritaire, résilience, innovation pédagogique, Burkina Faso

### **Abstract**

The security crisis that has been ravaging Burkina Faso for a decade has profoundly affected all aspects of society. Against this backdrop of forced displacement of populations and school closures, information and communication technologies (ICT) represent both opportunities and challenges for the Burkinabe education system, hence the issue of adopting digital teaching and learning tools. The study referred to the work of Holling (1973), Christensen (1997), Jouët (2000), Folke et al. (2010) and Congo (2021, 2022), which provide frameworks for understanding how education systems can adapt to disruption. Using a mixed and transdisciplinary methodological approach, this study analyses the perceptions of educational stakeholders, identifies the opportunities offered by ICTs and highlights the major challenges hindering their effective integration. The results show that, although perceived positively by a majority of stakeholders, ICTs face structural, economic and socio-cultural constraints. The article highlights the importance of ICT for education in areas most affected by the security crisis and the means of educational resilience. It suggests that it is crucial to put in place appropriate strategies that take local realities into account. This includes developing digital infrastructure, training teachers and students in the use of ICT, and creating online learning platforms as well as relevant educational content that is accessible to learners who have been displaced or remain in crisis-affected areas. The discussion, informed by theories of disruptive innovation, social uses and systemic resilience, opens up avenues for inclusive, sustainable and localised transformation of education in times of crisis.

**Keywords:** ICT, education, innovation, security crisis, resilience, pedagogical innovation, Burkina Faso.



## Introduction

Depuis une décennie, le Burkina Faso, à l'instar de plusieurs pays de la région sahélienne, traverse une crise sécuritaire d'une ampleur sans précédent. Marquée par des attaques terroristes récurrentes, des déplacements massifs de populations, la dégradation des infrastructures et une instabilité socio-économique persistante, cette crise a profondément bouleversé les équilibres sociaux, économiques et éducatifs du pays. Le secteur de l'éducation en subit les effets les plus dévastateurs : des milliers d'écoles ont fermé, les calendriers scolaires ont été désorganisés, le nombre d'enseignants en activité a considérablement diminué et la qualité des apprentissages s'est fortement dégradée. Au 31 mars 2024, on dénombrait 5 319 établissements éducatifs fermés et 440 945 élèves déplacés internes, chiffres qui traduisent l'ampleur d'une situation privant des centaines de milliers d'enfants de leur droit à une éducation formelle et équitable. Même dans les zones où certaines écoles ont rouvert après sécurisation, les conditions d'enseignement demeurent précaires : pénurie d'enseignants qualifiés, manque de ressources pédagogiques, classes surchargées dans les localités d'accueil et insécurité persistante. Malgré les efforts des Forces de défense et de sécurité (FDS) et des Volontaires pour la défense de la patrie (VDP) pour rétablir la normalité, la fragilité du système éducatif burkinabè demeure préoccupante.

Cette situation met en lumière une problématique centrale : comment assurer la continuité et la qualité de l'éducation dans un contexte marqué par l'insécurité et les déplacements forcés ? Dans un environnement où l'accès physique à l'école est souvent compromis, il devient impératif d'identifier des alternatives éducatives capables de garantir le droit à l'apprentissage pour tous. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) s'imposent alors comme des leviers prometteurs d'innovation, de résilience et d'inclusion. Leur potentiel dépasse la simple numérisation des pratiques pédagogiques : elles offrent des solutions flexibles, accessibles et contextualisées, permettant de maintenir les apprentissages, de soutenir les enseignants, d'accompagner les élèves déplacés et de renforcer la gouvernance éducative dans des environnements fragiles. Cependant, l'intégration des TIC dans un tel contexte soulève plusieurs défis structurels et humains : l'accès inégal aux infrastructures numériques, la faiblesse des compétences techno-pédagogiques, les disparités géographiques et le coût élevé des équipements limitent encore leur adoption à grande échelle. Ces contraintes exigent une réflexion stratégique et contextualisée sur la manière d'articuler innovation technologique et équité éducative dans les politiques publiques. Cette réflexion s'inscrit dans le prolongement de travaux antérieurs portant sur l'usage des technologies éducatives en situation de rupture scolaire, notamment lors de la pandémie de Covid-19 au Burkina Faso (Congo, 2020), qui ont mis en évidence le rôle des TIC comme outils de continuité pédagogique dans des contextes de forte vulnérabilité.

La présente recherche s'inscrit dans cette perspective. Elle vise à analyser le rôle des TIC dans la transformation du système éducatif burkinabè en période de crise sécuritaire, à identifier les opportunités qu'elles offrent pour pallier les perturbations éducatives, à examiner les obstacles liés à leur intégration, et à proposer des pistes concrètes pour renforcer leur contribution à la résilience éducative. L'hypothèse directrice est que les TIC, si elles sont intégrées de manière inclusive et durable, peuvent devenir de véritables outils d'adaptation et d'innovation pédagogique, favorisant la continuité des apprentissages dans les zones à forts défis sécuritaires. Elle s'appuie sur le cadre de la recherche transformative développé par Wittmayer et Schäpke (2014). L'approche adoptée est mixte. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation, en particulier dans des contextes de crises sécuritaires, a donné naissance à plusieurs théories mettant en lumière leur potentiel de transformation. L'innovation disruptive, proposée par Christensen (1997), illustre comment les TIC peuvent redéfinir les systèmes éducatifs en offrant des solutions simples, accessibles et peu coûteuses, adaptées aux environnements instables. Ces technologies permettent de contourner des obstacles结构s, répondant aux besoins des populations marginalisées (Christensen, Horn, & Johnson, 2011). La théorie des usages sociaux des technologies, développée par Jouët (2000), analyse l'appropriation des TIC par les acteurs

éducatifs en fonction de leurs besoins, contraintes et contextes socioculturels. Cette approche met en lumière l'importance des dynamiques locales, où l'adoption des TIC dépend non seulement de l'accès aux infrastructures, mais aussi des pratiques sociales et culturelles. De plus, la résilience systémique, conceptualisée par Holling (1973) et enrichie par Folke et al. (2010), offre un cadre pour comprendre comment les systèmes éducatifs peuvent s'adapter aux perturbations. Dans les crises sécuritaires, les TIC peuvent renforcer cette résilience, en offrant des solutions d'apprentissage flexibles, comme l'enseignement en ligne et les plateformes sécurisées. Enfin, Kozma (2005) a démontré que les TIC ne modernisent pas seulement les pratiques pédagogiques, mais favorisent également des environnements d'apprentissage plus équitables. Des études récentes (UNESCO, 2020 ; Trucano, 2021) confirment que les TIC réduisent les inégalités éducatives, en facilitant l'accès à des contenus diversifiés et personnalisés dans des contextes de crise. Ces théories convergent pour souligner l'importance d'une intégration stratégique des TIC dans les systèmes éducatifs des pays du Sahel. Elles montrent que l'adoption des TIC dépasse le simple déploiement technique et nécessite une transformation systémique qui inclut résilience, accessibilité et inclusion sociale. Notre choix s'est porté sur la théorie de la recherche transformative développée par Wittmayer et Schäpke (2014), selon laquelle la recherche ne se limite pas à observer ou à expliquer les phénomènes, mais vise à accompagner et catalyser les transformations sociétales. Dans une perspective africaine de didactique contextualisée, plusieurs travaux ont montré que l'efficacité des dispositifs éducatifs dépend étroitement de leur ancrage linguistique, culturel et social (Congo, Youl & Ouali, 2020) ; Congo, (2021, 2022). Cette approche permet de penser l'intégration des TIC non comme une simple modernisation technique, mais comme une médiation pédagogique située. Dans cette perspective, l'éducation est envisagée non seulement comme un champ d'analyse, mais comme un espace d'action où l'innovation technologique peut initier des processus de résilience et de reconstruction sociale.

## 1. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans un paradigme compréhensif et transdisciplinaire, mobilisant les apports des sciences de l'éducation, de la didactique, des sciences du langage et des études sur les technologies éducatives en contexte de crise. Ce choix s'explique par la complexité de l'objet étudié, qui implique à la fois des dimensions pédagogiques, technologiques, sociolinguistiques et sécuritaires. Conformément à l'approche de la recherche transformative (Wittmayer & Schäpke, 2014), la recherche ne vise pas uniquement à décrire les usages des TIC, mais à analyser leur potentiel de transformation des pratiques éducatives dans des contextes de forte vulnérabilité.

Sur le plan méthodologique, l'étude est mixte, permettant de croiser les perceptions, les pratiques et les représentations des acteurs éducatifs avec des données descriptives issues d'enquêtes par questionnaire. Ce choix s'inscrit dans la perspective de la triangulation méthodologique, recommandée pour renforcer la validité interne des recherches en sciences sociales (Creswell, 2014). La population cible est constituée des principaux acteurs du système éducatif burkinabè évoluant dans des zones affectées par la crise sécuritaire, notamment : les enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur, les apprenants (élèves et étudiants), les parents d'élèves, les professionnels des technologies de l'information et de la communication, ainsi que des décideurs éducatifs, chercheurs et responsables d'organisations non gouvernementales. Le terrain de recherche couvre principalement les régions du Liptako, du Goulmou, de Bankui et du Kadiogo au Burkina Faso, régions qui accueillent un nombre important de personnes déplacées internes et connaissent des perturbations éducatives majeures liées à l'insécurité. Le choix de ces régions repose sur leur pertinence empirique, dans la mesure où elles concentrent à la fois les défis éducatifs les plus aigus et les initiatives les plus significatives en matière d'innovation pédagogique par les TIC.

L'étude repose sur un échantillon total de 300 participants, répartis en deux sous-échantillons complémentaires, conformément au design méthodologique mixte adopté. Un échantillon de 240 personnes a été constitué pour l'enquête quantitative par questionnaire, réparti comme suit : 50

enseignants, 70 apprenants (élèves et étudiants), 60 parents d'apprenants, 60 professionnels des TIC. La taille de cet échantillon n'a pas été déterminée par une formule statistique probabiliste stricte, mais selon une logique d'échantillonnage raisonné, adaptée aux contextes de crise et aux terrains difficiles d'accès. Ce choix méthodologique se justifie par l'absence de bases de sondage exhaustives et fiables en contexte d'insécurité, ainsi que par la nécessité de cibler des acteurs directement exposés aux usages des TIC en situation de rupture scolaire. L'objectif n'était donc pas la représentativité statistique au sens strict, mais la diversité des profils et la pertinence analytique des répondants. Les données qualitatives ont été recueillies à partir de 60 entretiens semi-directifs, réalisés auprès de décideurs éducatifs, responsables institutionnels, chercheurs, responsables d'ONG et d'organisations intervenant dans l'éducation en situation d'urgence. Le nombre d'entretiens n'a pas été fixé a priori de manière rigide, mais déterminé selon le principe de saturation théorique. Les entretiens ont été conduits jusqu'à ce que l'analyse progressive des données révèle une redondance des discours et l'absence d'émergence de nouvelles catégories analytiques, conformément aux standards de la recherche qualitative (Bardin, 2007 ; Creswell, 2014). La saturation a été observée à partir du cinquantième entretien, les dix entretiens supplémentaires ayant permis de confirmer et stabiliser les catégories interprétatives.

Trois principaux instruments de collecte ont été mobilisés. Le premier instrument est un questionnaire structuré, administré aux 240 participants de l'échantillon quantitatif, portant sur l'accès aux TIC, les usages pédagogiques des outils numériques, les perceptions des TIC en contexte de crise sécuritaire, les opportunités et les obstacles liés à leur intégration. Le deuxième instrument est un guide d'entretiens semi-directifs pour des entretiens d'une durée moyenne de 45 à 60 minutes, visant à approfondir les représentations, les pratiques et les stratégies d'adaptation des acteurs éducatifs face à la crise sécuritaire. Le troisième instrument est un guide pour les observations participantes, réalisées dans certains contextes éducatifs et dispositifs numériques, afin de saisir les usages effectifs des TIC dans des situations réelles d'enseignement-apprentissage.

Les données quantitatives issues des questionnaires ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive, permettant d'identifier les tendances générales relatives aux usages, perceptions et contraintes liées aux TIC. Les données qualitatives (entretiens et observations) ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique de contenu (Bardin, 2007). Cette analyse a suivi plusieurs étapes : transcription intégrale des entretiens, codage initial, regroupement des unités de sens, construction de catégories thématiques et interprétation à la lumière du cadre théorique mobilisé. La triangulation des sources (questionnaires, entretiens, observations) a renforcé la crédibilité et la validité des résultats. L'étude a respecté les principes éthiques de la recherche en sciences sociales. Tous les participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont donné leur consentement éclairé avant de participer. L'anonymat et la confidentialité des données ont été garantis, et les informations recueillies ont été utilisées exclusivement à des fins scientifiques.

## 2. Résultats

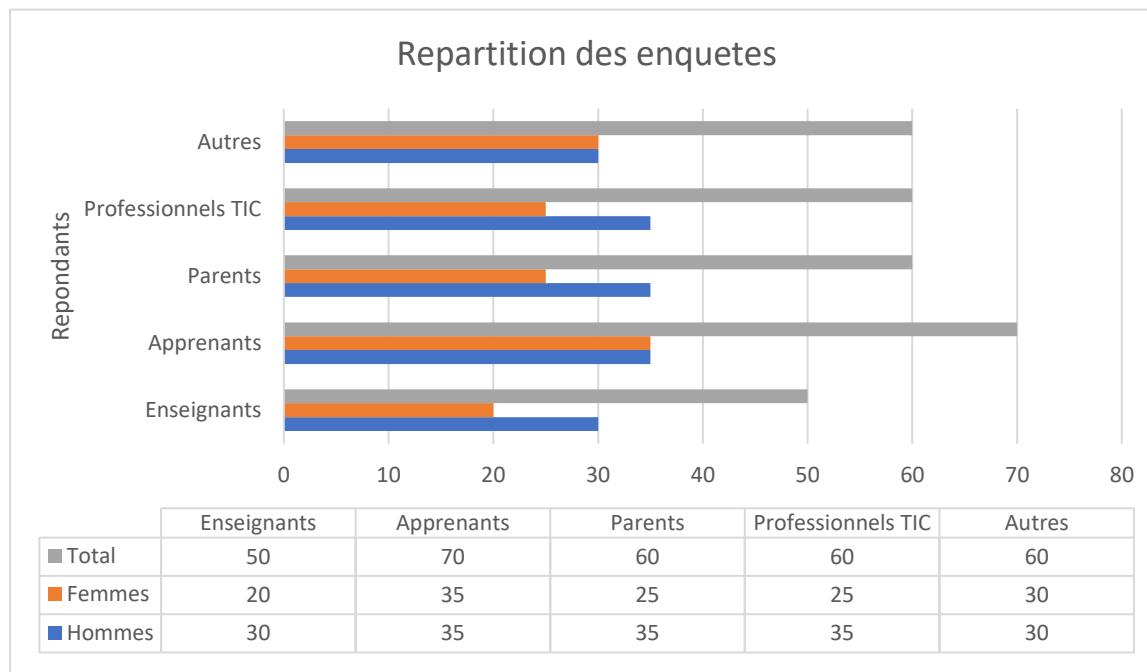
Dans cette partie, nous présentons les résultats de notre recherche en trois temps : le profil des enquêtés, les perceptions des TIC et innovations pédagogiques par les acteurs, les opportunités des TIC et innovation pour le système éducatif burkinabè et les défis des TIC à relever.

### 2.1 Le profil des enquêtés

Un échantillonnage raisonné, fondé sur la pertinence contextuelle et l'accessibilité des acteurs en contexte d'insécurité a été effectué dans les régions du Liptako, du Goulmou, de Bankui et du Kadiogo qui accueillent des personnes déplacées internes (PDI) du fait du terrorisme et de la fermeture de leurs structures scolaires. Les apprenants et enseignants de l'étude en font partie. Au total, 240 personnes ont répondu aux enquêtes par questionnaires: 50 enseignants, 70 apprenants (élèves et étudiants), 60 parents d'apprenants et 60 professionnels des technologies de l'information et de la communication. 60 autres personnes incluant des décideurs, chercheurs,

responsables d'ONG se sont prêtées aux entretiens. Sur le total de 300 personnes qui ont répondu, 55% sont des hommes et 45 % sont des femmes ou filles. Le graphique 1 présente l'échantillon.

Graphique 1 : Profil des répondants (n=300)



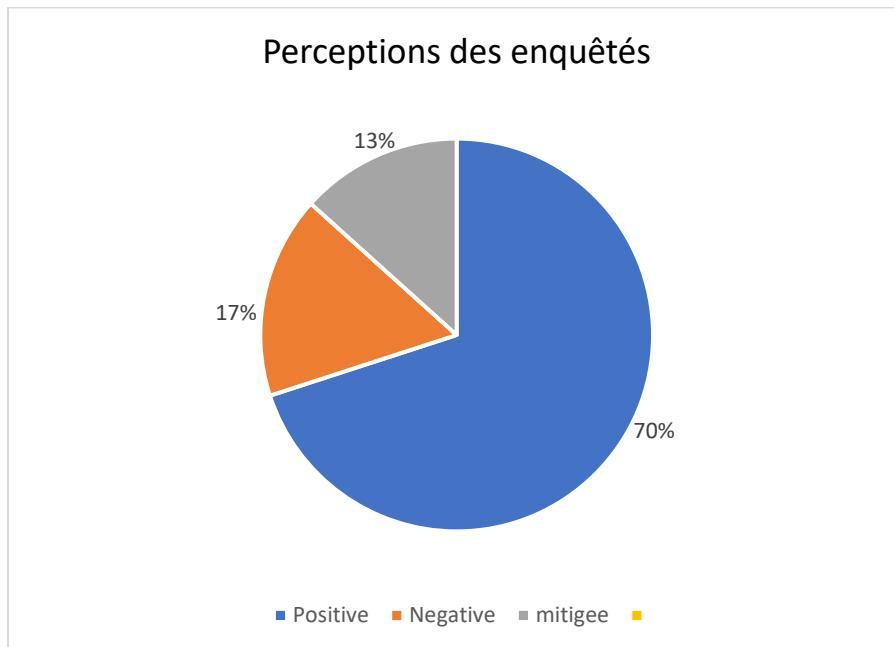
Source : Enquête de terrain, Mars 2025

Les personnes enquêtées proviennent de zones à fort défi sécuritaire. 35%, soit 105 personnes sont des déplacées internes qui ont fui les attaques terroristes perpétrées dans leurs villages. Un taux de recouvrement de 100% des fiches d'enquêtes a été réalisé et toutes les interviews ont pu être réalisées.

## 2.2 Les perceptions des TIC et innovations pédagogiques par les acteurs

Les entretiens ont permis de recueillir les perceptions des 60 personnes, soit 30 femmes et 30 hommes incluant des décideurs, des chercheurs et des responsables d'ONG. L'étude des perceptions visait à comprendre l'acceptabilité et l'adoption des TIC et innovations pédagogiques dans le contexte de la crise sécuritaire au Burkina Faso. Selon le répondant, ses connaissances et compétences en TIC, les perceptions ont varié. Les perceptions positives sont de ceux qui sont favorables aux technologies éducatives et qui encouragent leur adoption et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Les perceptions négatives sont celles exprimées par des personnes technico-sceptiques et qui ont des craintes quant à l'efficacité et le bien-fondé de l'utilisation des TIC en contexte scolaire et universitaire. Il y a aussi des acteurs qui ont des perceptions mitigées ou neutres. Les résultats sont présentés dans le graphique 2.

Graphique 2 : perceptions des enquêtés



**Source :** Enquête de terrain, Mars 2025

70% des répondants ont des perceptions positives des TIC comme support d'enseignement et apprentissage. Plusieurs raisons touchant à la pédagogie, à l'acceptabilité, à l'efficacité, et à la transition numérique dans l'éducation ont été évoquées. Pour T.X, « L'utilité des outils technologiques est indéniable. Ils aident à pallier à l'impossibilité d'organiser des cours en présentiel dans les zones où les écoles sont fermées à cause du terrorisme ». O. B apprécie positivement les innovations en TIC pour l'éducation :

Les outils numériques sont accessibles et fournissent aux apprenants les mêmes capacités à distance qu'en présentiel ou même mieux. La capacité des technologies à enrichir le pratique pédagogique est immense. On ne peut pas s'en départir en contexte de limitation de la mobilité et d'indisponibilité d'infrastructures scolaires. Depuis la pandémie de Covid 19, l'intégration des technologies dans les stratégies éducatives est salutaire. (entretien du 11 mars 2025)

S. A. a un avis différent. Pour lui,

Les innovations implémentées en éducation à partir de 2019 à cause du COVID sont couteuses pour les parents et les apprenants. De plus, les TIC tendent à remplacer les enseignants et les parents, or, rien ne saura remplacer un enseignant dans une classe et, laisser apprendre seuls les élèves à partir des ordinateurs et téléphones est contreproductif et rend paresseux. (entretien du 11 mars 2025)

Pour C.A,

Les outils TIC permettent d'atteindre les objectifs didactiques et pédagogiques d'adaptation contextualisé et de continuité des apprentissages, en particulier dans les zones de conflits qui imposent l'inclusion ou la personnalisation de l'apprentissage. Ils permettent de limiter les inégalités dans l'accès aux technologies ou dans leur utilisation, notamment pour les groupes marginalisés ou défavorisés. (entretien du 11 mars 2025)

Tenir compte des attentes, des besoins et des moyens nécessaires pour l'adoption des innovation TIC requiert de grands moyens selon ceux qui ont des perceptions négatives des

TIC en éducation au Burkina Faso. Pour les uns, les infrastructures technologiques sont insuffisantes en qualité et en quantité. De même les enseignants ne sont pas assez outillés pour assurer des cours à distance. De l'avis de T. S.,

Vulgariser l'enseignement des TIC en contexte de crise nécessite de gros investissement dans les technologies, notamment dans la mise à la disposition des acteurs un minimum de commodités. La guidance parentale des apprenants est aussi essentielle et la formation des parents et leur dotation en outils tlc est nécessaire pour atteindre les objectifs d'enseignement apprentissages à distance. (entretien du 14 mars 2025)

Les apprenants de l'étude ont surtout évoqué le manque de moyens logistiques pour télécharger les documents ou pour suivre les cours à distance. Si l'accès à la radio est un peu plus facile, la télévision est souvent indisponible. Il en est de même des téléphones où sont partagés les documents pédagogiques par WhatsApp individuellement ou dans des groupes. Quelques élèves et étudiants ont cependant eu la chance que dans leurs zones occupées, ils ont accès aux formations en ligne et aux documents et ont des représentations très positives des TIC en éducation. De l'avis de T. A. un étudiant,

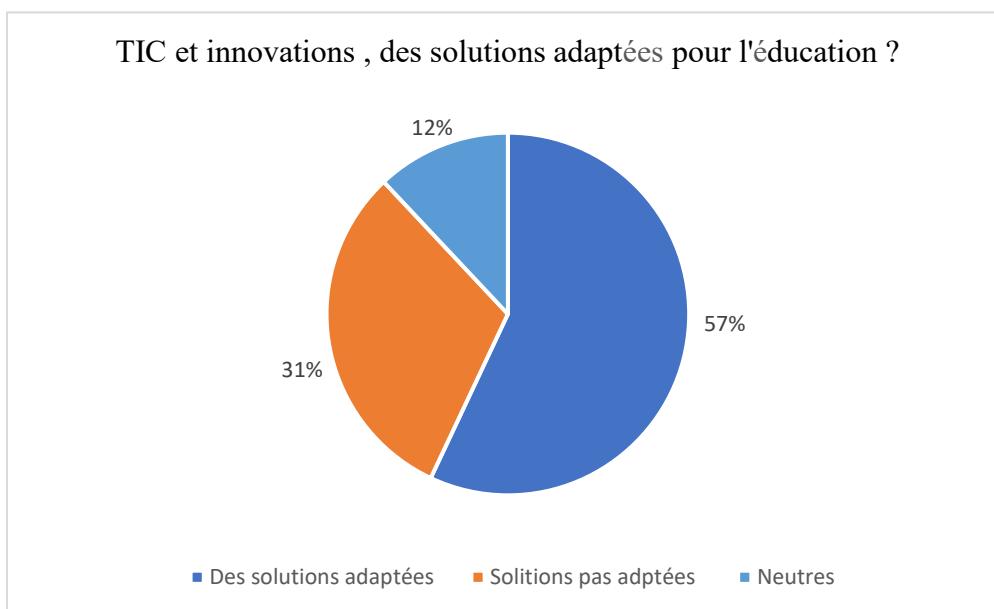
Les TIC et innovations en éducation sont incontournables. On gagne en temps car des écoles sont inaccessibles dans les zones de conflits. En plus, aujourd'hui, on n'a pas forcément besoin d'enseignants en face pour apprendre, mais tout dépend des moyens que le gouvernement met en place pour la mise en œuvre. (entretien du 14 mars 2025)

Les personnes ayant des avis neutres ne sont ni pour ni contre les TIC innovations technologiques. Pour eux, l'efficacité de l'adoption des innovations technologiques et documents numériques dépend de leur accessibilité. Pour beaucoup d'entre eux, la véritablement une priorité, c'est finir le terrorisme pour que les apprenants retournent dans leurs zones d'origine.

### **2.3 Les opportunités des TIC et innovation pour le système éducatif burkinabè**

La question des opportunités a été abordée au cours des entretiens et dans les questionnaires d'enquête. Ainsi le public cible de 300 personnes y a répondu. Nous avons recueilli quelques perceptions des TIC avant d'aborder les opportunités et défis.

Graphique 3. Perception sur adaptation des TIC et innovations



**Source :** Enquête de terrain, Mars 2025

57 % des 300 enquêtés soit 171 personnes, reconnaissent que, dans le contexte de crises sécuritaires vécues par le Burkina Faso, le système éducatif est perturbé profondément et les TIC et les innovations éducatives sont des solutions adaptées au contexte pour atténuer les effets de la crise sécuritaire sur l'éducation et garantir un accès équitable à l'éducation. 31% soit 93 personnes trouvent qu'elles ne sont pas adaptées tandis que 12 % soit 36 personnes sont indécises.

A la question pour savoir quelles sont les opportunités offertes par les TIC et innovation technologiques pour le système éducatif burkinabè en contexte de crise sécuritaire, la garantie de la continuité pédagogique à distance, le soutien aux enseignants et personnels éducatifs, les opportunités pour la guidance parentale ; le renforcement de la gestion et de la gouvernance éducative mais aussi le soutien psychologique et social ont été relevés.

### **2.3.1 La garantie de la continuité pédagogique à distance**

59 % des personnes enquêtées pensent que les TIC permettent de maintenir l'accès à l'éducation, même en cas de fermetures d'écoles dues à l'insécurité ou à des déplacements de populations. 2% de personnes précédemment sceptiques se sont ralliés à l'idée que les TIC et innovations éducatives sont des palliatifs adaptés qui garantissent la continuité pédagogique. Sur le plan didactique, les TIC permettent la reconfiguration des situations d'enseignement-apprentissage en contexte de crise sécuritaire. Elles favorisent le passage d'un modèle transmissif en présentiel à des formes d'apprentissage médiatisées, hybrides ou asynchrones, adaptées aux contraintes de mobilité et d'insécurité. Par exemple, l'usage de WhatsApp comme environnement d'apprentissage informel permet la diffusion de supports didactiques (leçons audio, exercices photographiés, consignes vocales), l'interaction minimale enseignant-apprenant et le maintien d'un cadre pédagogique, même en l'absence de salle de classe. Ces dispositifs, bien que simplifiés, remplissent des fonctions didactiques essentielles : structuration des contenus, guidage de l'apprentissage, rétroaction et maintien du lien pédagogique. Les 41 % regrettent l'indisponibilité des infrastructures numériques et l'insuffisance de possibilités telles que les téléphones, tablettes, ordinateurs, électricité pour la recharge des appareils pour les apprenants afin qu'ils bénéficient des enseignements et formations à distance.

Des enseignants et les professionnels des TIC apprécient la disponibilité de plateformes d'apprentissage en ligne tels que Google Classroom, Moodle ou les solutions didactiques (manuels, exercices) adaptées, développées par le ministère en charge de l'éducation (MEBAPLN), le ministère en charge de l'information et celui en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche, pour offrir des contenus pédagogiques accessibles aux élèves, y compris dans les zones où sévit la crise. Ainsi, l'enseignement par la radio et la télévision se poursuivent depuis la pandémie de COVID 19. Dans l'enseignement supérieur, l'Université virtuelle offre des cours à distance, permettant l'inclusion des étudiants des zones affectées par la crise sécuritaire garantissant la continuité pédagogique à distance.

### **2.3.2 Le soutien aux enseignants et personnels éducatifs**

Les enquêtés se sont prononcés sur les apports des technologies et les possibilités offertes par les innovations qu'elles portent mais aussi les acquis en termes de renforcement des capacités dans le contexte de crise sécuritaire. Pour les enseignants qui ont fui leurs localités d'enseignements, les plateformes d'échanges telles que WhatsApp, Telegram, les groupes de co-construction et forums en ligne offrent des espaces pour échanger et continuer le travail d'éducation. Ces outils favorisent le partage des informations, des bonnes pratiques et des ressources pédagogiques. La résilience des enseignants est renforcée grâce aux possibilités d'innover et adapter leurs pratiques.

Selon les professionnels des TIC, les technologies offrent des expériences inclusives, immersives et des simulations pour renforcer l'apprentissage à distance. Ils citent notamment des contenus

personnalisés, des plateformes basées sur l'intelligence artificielle qui adaptent les cours aux niveaux et aux rythmes des apprenants.

### **2.3.3 Les opportunités pour la guidance parentale**

Bien que, pour les parents analphabètes des élèves, l'accès aux TIC est difficile, quasiment tous sont disposés à apprendre à les utiliser pour aider leurs enfants à apprendre. Pour eux, les possibilités de la plateforme WhatsApp leur ont ouvert les yeux sur le monde de la communication et de la sensibilisation en langues nationales, ce qui leur permet déjà de faire un travail d'éducation des enfants en famille. K. I., un enseignant et parent d'élève confirme que :

Les TIC facilitent le suivi de la progression scolaire et l'évaluation des connaissances. Avec les TIC, les parents peuvent réagir rapidement en cas de besoin urgent, en accédant instantanément aux informations pertinentes, en consultant des spécialistes en ligne, ou en ajustant les stratégies d'enseignement adaptées à la situation de crise sécuritaire. (entretien du 14 mars2025)

Selon trois parents d'élèves, les TIC facilitent l'introduction de nouvelles approches d'éducation à domicile en contexte de crise en langues nationales. « C'est un avantage à approfondir car le gouvernement du Burkina Faso a entrepris d'officialiser les langues nationales et il nous appartient de les valoriser grâce aux innovations technologiques » du point de vue de B. A. (entretien du 14 mars2025)

L'intégration des langues nationales dans les dispositifs numériques constitue un enjeu didactique majeur. En contexte de crise sécuritaire, où l'accompagnement parental devient central, l'usage des langues locales dans les contenus numériques (messages audio, vidéos explicatives, émissions radiophoniques éducatives) facilite la compréhension des consignes et la médiation pédagogique. Cette approche s'inscrit dans une didactique plurilingue et contextualisée, où les TIC servent non seulement de supports techniques, mais aussi de vecteurs de sens, d'appropriation et d'inclusion linguistique.

### **2.3.4 Le renforcement de la gestion et de la gouvernance éducative**

Pour les autorités éducatives, les TIC renforcent la gestion du système éducatif burkinabè dans le contexte de crise sécuritaire, grâce à des outils performants. « La mise à disposition de systèmes d'information scolaire permettent de collecter et analyser des données sur les élèves, les enseignants et les infrastructures, facilitant ainsi une prise de décision rapide en faveur des apprenants et enseignants des zones où sévit le terrorisme ». Trois autres acquis cités sont la facilitation de la diffusion rapide d'informations critiques, comme les fermetures d'écoles ou les protocoles de sécurité; le maintien de la continuité administrative et pédagogique et la gouvernance inclusive de l'éducation. Pour O. N, un des responsables centraux,

Les TIC permettent de centraliser les informations essentielles à la gestion de l'éducation (effectifs scolaires, état des infrastructures, conditions de sécurité, etc.). Cela aide les autorités éducatives à prendre des décisions rapides et basées sur des données actualisées, ce qui est particulièrement important en période de crise où les situations peuvent changer rapidement. (entretien du 13 mars2025)

L'utilisation des TIC ont été reconnues comme des outils de communication rapide entre les autorités éducatives et les écoles, les enseignants, les parents et les élèves. « En cas d'urgence comme la fermeture des écoles, déplacements forcés, des alertes instantanées ont pu être envoyées grâce aux applications mobiles, des SMS ou des plateformes en ligne » selon B.A . L'inclusion est un autre des atouts des TIC cités : « Les TIC favorisent une gouvernance inclusive en permettant la participation active des communautés éducatives (enseignants, parents, élèves, autorités locales) à la gestion de l'éducation en situation de crise sécuritaire » K.I. (entretien du 13 mars2025)

Un aspect non moins important relevés est le soutien psychologique aux élèves et aux enseignants

affectés par la crise. La communication et le partage d'expériences et les conseils fournis dans des espaces virtuels de discussion et de soutien, ou les opportunités offertes grâce aux programmes d'accompagnement psychologique à distance font des TIC des outils de réponses aux besoins émotionnels des apprenants et enseignants vivant avec des traumatismes.

#### **2.4. Contraintes structurelles, socio-économiques et culturelles de l'intégration des TIC dans le système éducatif**

Malgré leur potentiel reconnu en matière de continuité pédagogique et de résilience éducative, les technologies de l'information et de la communication (TIC) se heurtent, dans le contexte burkinabè, à un ensemble de contraintes structurelles et systémiques qui limitent leur déploiement effectif, en particulier dans les zones affectées par la crise sécuritaire. Ces contraintes relèvent à la fois de l'insuffisance des infrastructures, du coût économique des technologies, des compétences numériques des acteurs éducatifs, des barrières linguistiques et culturelles, ainsi que des faiblesses en matière de gouvernance et de coordination des initiatives.

Le déficit d'infrastructures numériques et énergétiques constitue l'un des obstacles majeurs à l'intégration des TIC dans l'éducation. Dans de nombreuses localités des régions du Liptako, du Goulmou, de Bankui du Kadiogo, les établissements scolaires ne disposent ni d'une connexion Internet fonctionnelle ni d'équipements informatiques adéquats. Les rares ordinateurs disponibles sont souvent vétustes, partagés entre plusieurs enseignants et rendus inopérants par des coupures fréquentes d'électricité. À cette contrainte s'ajoute l'instabilité de la production énergétique, particulièrement marquée dans les zones rurales et les sites d'accueil des personnes déplacées internes, où l'accès au réseau électrique national est inexistant. Comme le souligne un enseignant de Kaya, « nous avons reçu des tablettes pour les apprenants, mais sans électricité ni réseau, elles sont inutilisables ». Cette situation met en évidence la nécessité de solutions alternatives, telles que les équipements solaires, les dispositifs hors ligne et les technologies à faible consommation énergétique.

À ces contraintes techniques s'ajoutent des difficultés d'ordre économique et technologique. Le coût élevé des équipements numériques (ordinateurs, tablettes, routeurs, abonnements Internet) demeure prohibitif pour la majorité des établissements scolaires et des ménages, dans un contexte marqué par l'aggravation de la précarité économique liée à la crise sécuritaire. Les enseignants sont souvent contraints de financer eux-mêmes leurs outils pédagogiques, ce qui accentue les inégalités d'accès aux TIC. Par ailleurs, la forte dépendance vis-à-vis des fournisseurs étrangers pour les logiciels, les plateformes éducatives et l'hébergement des données pose un problème de souveraineté technologique. La majorité des dispositifs utilisés (Google Classroom, Moodle, Zoom, WhatsApp) reposent sur des infrastructures internationales et sur des modèles économiques peu adaptés aux contextes de crise prolongée. Comme l'indique un développeur interrogé, « les projets TIC nécessitent des investissements initiaux importants et un accompagnement durable, sans quoi ils disparaissent après la phase pilote ».

Un autre frein important réside dans l'insuffisante littératie numérique des acteurs éducatifs. De nombreux enseignants, notamment au primaire, ne disposent pas des compétences nécessaires pour intégrer les TIC dans une perspective pédagogique structurée. Les technologies sont souvent perçues comme des outils techniques complexes, déconnectés des pratiques didactiques. Les parents d'élèves, en particulier ceux peu ou pas scolarisés, rencontrent également des difficultés à accompagner leurs enfants dans l'usage éducatif des technologies. Une enseignante de Ouagadougou résume cette situation en soulignant que « les enfants comprennent parfois mieux les usages éducatifs des téléphones que les enseignants eux-mêmes ». L'absence de dispositifs de formation initiale et continue adaptés limite ainsi l'appropriation pédagogique des TIC.

Enfin, les barrières linguistiques et culturelles renforcent ces difficultés. La majorité des contenus numériques éducatifs sont conçus en français ou en anglais, excluant de fait une grande partie des apprenants et des parents dont la maîtrise de ces langues est limitée. La faible présence des langues

nationales (moore, fulfulde, dioula, etc.) dans les supports numériques réduit l'impact des TIC sur les apprentissages de base et limite l'implication parentale. Cette situation est aggravée par une gouvernance fragmentée du secteur, marquée par une multiplicité de projets TIC non coordonnés, souvent limités à des phases expérimentales et dépourvus de mécanismes de suivi, d'évaluation et d'institutionnalisation.

## **2.5. Reconfigurations didactiques et médiation pédagogique par les TIC en contexte de crise sécuritaire**

Dans un contexte de crise sécuritaire prolongée, l'intégration des TIC ne peut être envisagée comme une simple solution technique de substitution à l'enseignement en présentiel. Elle implique une reconfiguration profonde des situations didactiques, des rôles des acteurs éducatifs et des modalités d'accès aux savoirs. Les TIC deviennent alors des instruments de médiation pédagogique, permettant d'assurer une continuité éducative minimale tout en s'adaptant aux contraintes sociales, linguistiques et matérielles des contextes affectés par l'insécurité.

Sur le plan didactique, les TIC favorisent le passage d'un modèle d'enseignement essentiellement transmissif à des formes d'apprentissage médiatisées, hybrides ou asynchrones. En situation d'urgence éducative, cette transformation relève davantage d'une logique d'adaptation que d'innovation technologique. Les outils numériques les plus accessibles (téléphones portables, applications de messagerie instantanée, messages vocaux, radio éducative) permettent de maintenir un cadre pédagogique fonctionnel malgré l'absence de salles de classe formelles. Ces dispositifs assurent des fonctions didactiques essentielles telles que la structuration des contenus en formats courts, le guidage de l'apprentissage à distance, l'interaction minimale enseignant-apprenant et le maintien du lien pédagogique. Ils contribuent ainsi à préserver la continuité cognitive et scolaire des apprenants, en limitant les ruptures prolongées susceptibles d'accentuer les inégalités éducatives.

La médiation pédagogique occupe une place centrale dans ce processus. Les TIC redéfinissent le rôle de l'enseignant, qui devient concepteur de situations d'apprentissage médiatisées et accompagnateur à distance. Cette évolution suppose une adaptation des pratiques didactiques, notamment dans la sélection des contenus, la simplification des supports et la prise en compte des contraintes psychosociales des apprenants. Pour les élèves déplacés internes ou vivant dans des zones à forte insécurité, les dispositifs numériques offrent des formes d'apprentissage plus flexibles et moins exposées aux risques, à travers des capsules pédagogiques courtes, des messages audios ou des programmes radiophoniques éducatifs. Ces modalités favorisent un apprentissage progressif, centré sur l'essentiel, tout en tenant compte des traumatismes, de la fatigue cognitive et de l'environnement familial.

Enfin, l'un des apports majeurs des TIC réside dans leur potentiel de contextualisation linguistique et culturelle des contenus éducatifs. Dans un environnement plurilingue comme celui du Burkina Faso, l'intégration des langues nationales dans les supports numériques constitue un levier didactique majeur pour améliorer la compréhension, renforcer l'inclusivité et favoriser l'implication des familles. Les TIC deviennent ainsi des vecteurs d'équité linguistique et de justice éducative, en permettant une médiation plus efficace entre l'école, les apprenants et leur environnement socioculturel. Cependant, malgré leur potentiel, les TIC présentent également des limites didactiques qu'il convient de reconnaître. Les inégalités d'accès aux équipements, la faiblesse de la connectivité, le manque de formation pédagogique des enseignants et l'absence de dispositifs d'évaluation adaptés peuvent réduire l'efficacité des pratiques numériques. Ces contraintes soulignent la nécessité d'une approche réaliste et progressive de l'intégration des TIC, fondée sur les ressources réellement disponibles et les compétences existantes. Pour que les TIC constituent un levier didactique durable en contexte de crise sécuritaire, plusieurs conditions apparaissent essentielles : la formation des enseignants à la didactique médiatisée, la production de contenus pédagogiques contextualisés et multilingues, l'articulation entre dispositifs numériques et cadres curriculaires officiels, ainsi que l'implication des communautés locales. Ce

n'est qu'à ces conditions que les TIC pourront dépasser leur statut de solutions d'urgence pour devenir de véritables instruments pédagogiques au service d'une éducation inclusive et résiliente.

### **III. Analyse**

Les innovations introduites par les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif burkinabè, en contexte de crise sécuritaire, constituent un levier central de résilience éducative. Elles illustrent la pertinence des approches transformatrices pour faire face à des enjeux contemporains complexes et interconnectés, tels que le soulignent Grin, Rotmans et Schot (2011). L'intégration des TIC dans l'éducation suscite ainsi un intérêt croissant, tant chez les chercheurs que chez les praticiens, en raison de leur potentiel à proposer des solutions adaptées à des contextes marqués par l'insécurité et la discontinuité scolaire.

Dans un contexte où de nombreuses écoles ont été fermées en raison de la crise sécuritaire, les TIC offrent des alternatives pédagogiques flexibles, accessibles et innovantes, permettant de maintenir une certaine continuité éducative, notamment dans les zones où l'enseignement en présentiel est interrompu. Cette dynamique s'inscrit dans une logique d'innovation disruptive telle que conceptualisée par Christensen (1997), dans la mesure où les technologies numériques ne se contentent pas d'améliorer les pratiques existantes, mais contribuent à transformer en profondeur les modes d'enseignement et d'apprentissage dans des situations de crise.

Par ailleurs, l'application des TIC dans le secteur éducatif burkinabè peut être analysée comme un processus d'adaptation et de résilience systémique, au sens de Holling (1973). Face aux perturbations engendrées par l'insécurité et, plus récemment, par la pandémie de COVID-19, le système éducatif a démontré une capacité à se réorganiser en mobilisant les technologies numériques pour assurer la continuité des apprentissages. Dans cette perspective, les initiatives gouvernementales, mises en œuvre en collaboration avec des partenaires internationaux, telles que les programmes d'éducation en situation d'urgence et le recours accru aux TIC pour répondre aux besoins éducatifs des enfants déplacés, témoignent d'une volonté d'adaptation structurelle (CNEPT, 2022). La création de centres d'apprentissage temporaires dans des zones plus sûres s'inscrit également dans cette dynamique de résilience éducative.

L'intégration des TIC en contexte de crise sécuritaire ne saurait être réduite à une simple réponse technique à la fermeture des écoles. Elle constitue avant tout un processus de transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage, relevant d'une didactique adaptative. Les enseignants sont amenés à réorganiser les contenus, les supports et les interactions pédagogiques en fonction des contraintes sécuritaires, matérielles et linguistiques auxquelles ils sont confrontés. Un premier résultat majeur concerne la reconfiguration des situations didactiques. Les TIC permettent de fragmenter les contenus d'apprentissage en unités pédagogiques plus courtes et plus accessibles, telles que des messages audios, des documents photographiés ou des capsules radiophoniques, mieux adaptées à des contextes d'apprentissage discontinus. Cette fragmentation répond à une exigence didactique de priorisation des savoirs essentiels, en cohérence avec les principes de l'enseignement en situation d'urgence (INEE, 2010). Dans ce cadre, les enseignants privilégient les objectifs d'apprentissage fondamentaux, au détriment de contenus secondaires difficilement exploitables à distance. Les TIC jouent aussi un rôle central des TIC dans la médiation pédagogique. En l'absence d'interactions présentes régulières, les outils numériques deviennent des médiateurs entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Cette médiation se manifeste notamment par la reformulation orale des consignes, l'usage de supports multimodaux combinant voix, image et texte, ainsi que le maintien d'un minimum de rétroaction pédagogique. Sur le plan didactique, cette évolution transforme profondément le rôle de l'enseignant, qui passe d'un transmetteur direct de savoirs à un concepteur de dispositifs d'apprentissage médiatisés (Perrenoud, 1999; Tardif, 2012). Un autre résultat significatif concerne la dimension linguistique de l'enseignement médiatisé. Les données soulignent que l'usage des langues nationales dans les dispositifs numériques facilite la compréhension des consignes et renforce l'implication des familles dans le suivi scolaire. Cette

pratique s'inscrit dans une didactique plurilingue et contextualisée, dans laquelle les TIC servent de leviers pour réduire la distance linguistique entre l'école et les apprenants (Bamgbose, 1991 ; Trudell, 2016). Elle apparaît particulièrement pertinente dans les zones rurales et auprès des élèves déplacés internes, pour lesquels le français scolaire peut constituer un obstacle supplémentaire à l'accès aux apprentissages.

Enfin, l'analyse met en lumière les limites didactiques de l'intégration des TIC en contexte de crise sécuritaire. Les inégalités d'accès aux équipements numériques, la faible maîtrise pédagogique du numérique par certains enseignants, ainsi que l'absence de dispositifs d'évaluation formative adaptés à l'enseignement à distance constituent des contraintes majeures. Ces limites rappellent que les TIC ne produisent pas mécaniquement des effets positifs sur les apprentissages et que leur efficacité dépend étroitement des conditions didactiques, institutionnelles et politiques de leur mise en œuvre. Elles soulignent la nécessité d'une approche systémique et contextualisée de l'intégration du numérique éducatif, dépassant une vision strictement technocentrale.

### 3. Discussion

Les résultats de cette étude confirment que l'intégration des TIC en contexte de crise sécuritaire doit être analysée à travers le prisme de la didactique, et non uniquement sous l'angle technologique. En ce sens, ils rejoignent les travaux qui soulignent que les technologies éducatives ne constituent pas des solutions universelles, mais des outils dont l'efficacité dépend des usages pédagogiques et des contextes socioculturels (Tardif, 2012 ; Depover, Karsenti & Komis, 2015). La reconfiguration des situations d'enseignement-apprentissage observée dans cette étude s'inscrit dans une logique de didactique de l'urgence, telle que décrite dans les travaux sur l'éducation en situations de crise et de conflits (INEE, 2010 ; UNESCO, 2020). Cette didactique repose sur la priorisation des apprentissages essentiels, la flexibilité des modalités pédagogiques et l'adaptation aux contraintes psychosociales des apprenants. Les TIC apparaissent ici comme des instruments facilitant cette adaptation, en permettant de maintenir un cadre pédagogique minimal malgré l'insécurité. Les résultats font écho aux constats formulés lors d'études antérieures sur l'usage des TIC en contexte de crise sanitaire, où les acteurs exprimaient déjà des perceptions ambivalentes, oscillant entre espoir de continuité éducative et contraintes matérielles persistantes (Congo, 2020).

La discussion met également en évidence le rôle central de la médiation pédagogique dans l'enseignement médiatisé. Conformément aux apports de la psychologie socioculturelle (Vygotsky, 1978), l'apprentissage demeure un processus social, même lorsqu'il est médiatisé par des outils numériques. Les TIC ne remplacent pas l'enseignant, mais redéfinissent son rôle comme médiateur, organisateur et accompagnateur des apprentissages. Cette évolution exige le développement de compétences didactiques spécifiques, notamment en matière de scénarisation pédagogique et de communication éducative à distance. La dimension linguistique constitue un apport majeur de cette discussion. L'intégration des langues nationales dans les dispositifs numériques s'inscrit dans une perspective de justice linguistique et didactique, largement documentée dans la littérature africaine (Bamgbose, 1991 ; Ouane & Glanz, 2011 ; Heugh, 2018). Les TIC offrent des opportunités inédites pour valoriser ces langues comme outils d'enseignement-apprentissage, en particulier à travers des supports oraux et audiovisuels. Cette approche favorise non seulement la compréhension des contenus, mais aussi l'inclusion des familles et la continuité éducative entre l'école et la communauté. Toutefois, la discussion souligne que le potentiel didactique des TIC reste conditionné par des facteurs structurels. L'absence de formation pédagogique des enseignants au numérique, la faiblesse des infrastructures et le manque de cadres institutionnels clairs peuvent limiter l'impact des dispositifs technologiques. Ces constats rejoignent les analyses critiques de Depover et al. (2015), qui insistent sur la nécessité d'une intégration pédagogique réfléchie des TIC, fondée sur les besoins réels des systèmes éducatifs et non sur une logique de transfert technologique. Cette discussion plaide pour une approche intégrée des TIC en contexte de crise sécuritaire, articulant didactique contextualisée, plurilinguisme et résilience éducative. Les TIC apparaissent alors non comme des solutions miracles, mais comme

des outils au service d'une pédagogie adaptée, inclusive et culturellement enracinée, capable de soutenir la continuité des apprentissages dans des contextes de forte vulnérabilité.

## Conclusion

Cette étude s'est attachée à analyser les enjeux didactiques de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques éducatives en contexte de crise sécuritaire au Burkina Faso. En s'appuyant sur une approche qualitative et interprétative, elle a mis en évidence que les TIC ne constituent pas de simples solutions techniques de continuité pédagogique, mais qu'elles participent à une reconfiguration profonde des situations d'enseignement-apprentissage, des rôles des acteurs éducatifs et des modalités d'accès aux savoirs.

Les résultats révèlent que, dans des contextes marqués par l'insécurité, les déplacements de populations et la discontinuité scolaire, les TIC permettent de maintenir un cadre pédagogique minimal en favorisant des formes d'apprentissage médiatisées, hybrides ou asynchrones. Sur le plan didactique, ces dispositifs conduisent à une priorisation des apprentissages essentiels, à une fragmentation raisonnée des contenus et à une adaptation des supports pédagogiques aux contraintes matérielles et psychosociales des apprenants. L'enseignant y apparaît moins comme un simple transmetteur de savoirs que comme un médiateur et un concepteur de situations didactiques contextualisées.

L'analyse met également en lumière le rôle central de la médiation pédagogique dans l'enseignement médiatisé. Même à distance, l'apprentissage demeure un processus fondamentalement social, nécessitant des interactions, des rétroactions et un accompagnement structuré. Les TIC, lorsqu'elles sont intégrées de manière réfléchie, peuvent soutenir cette médiation en diversifiant les canaux de communication pédagogique et en maintenant le lien enseignant-apprenant. Toutefois, leur efficacité didactique dépend étroitement des compétences pédagogiques des enseignants et de leur capacité à scénariser des apprentissages adaptés au numérique.

Un apport majeur de cette recherche réside dans la prise en compte de la dimension linguistique de l'enseignement médiatisé. L'intégration des langues nationales dans les dispositifs numériques apparaît comme un levier didactique essentiel pour améliorer la compréhension des consignes, renforcer l'implication des familles et favoriser l'inclusion des apprenants les plus vulnérables. Cette orientation s'inscrit dans une didactique plurilingue et contextualisée, répondant aux réalités sociolinguistiques du Burkina Faso et aux exigences d'équité éducative.

Toutefois, la recherche souligne également les limites et les défis liés à l'intégration des TIC en contexte de crise sécuritaire. Les inégalités d'accès aux équipements, la faiblesse des infrastructures numériques, le manque de formation pédagogique au numérique et l'absence de dispositifs d'évaluation adaptés constituent des obstacles majeurs à une intégration didactique durable. Ces contraintes appellent à dépasser une vision technocentrale des TIC pour privilégier une approche systémique, articulant formation des enseignants, production de contenus contextualisés, politiques linguistiques éducatives et gouvernance locale.

En définitive, cette étude plaide pour une conception des TIC comme outils didactiques au service de la résilience éducative, et non comme des solutions miracles aux crises scolaires. Elle invite les décideurs, les formateurs et les praticiens à inscrire l'intégration du numérique dans une didactique contextualisée, inclusive et culturellement enracinée, capable de soutenir les apprentissages même en situation d'adversité. Des recherches empiriques complémentaires, mobilisant des méthodologies mixtes et longitudinales, seraient toutefois nécessaires pour évaluer plus finement l'impact des dispositifs numériques sur les apprentissages et la réussite scolaire dans les contextes de crise sécuritaire.

## Références bibliographiques

- ADEA. (2022). Rapport sur les innovations éducatives en Afrique de l'Ouest.
- Bardin, L. (2007). L'analyse de contenu. Presses Universitaires de France.
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the nation*. Edinburgh University Press.
- Christensen, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Harvard Business Review Press.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2011). Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. McGraw-Hill.
- CNEPT. (2022). *Rapport sur l'éducation en situation d'urgence et les solutions d'apprentissage pour les enfants déplacés au Burkina Faso*. CNEPT.
- Congo, A. C. (2020). Scolarisation en temps de pandémie de covid-19 : défis de l'utilisation des TIC au Burkina Faso. *Akofena, Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, pp 45-56.
- Congo, A. C. (2016). Problèmes linguistiques et didactiques de l'éducation inclusive de qualité des enfants sourds au Burkina Faso. *Revue Baobab*, 326-339. ISSN 1996-1898.
- Congo, A. C., Youl, P. S. I. R., & Ouali, L. M. (2020). Paradigmes linguistique et didactique de l'éducation inclusive au Burkina Faso : cas des écoles de sourds de la région de l'Est. *Science et Technique. Revue burkinabè de la recherche, Lettres, Sciences sociales et humaines*, 36(2), 215-237.
- Congo, A. C. (2020). Didactique de l'anglais au Burkina Faso : les défis de l'approche communicative. *Cahiers du CERLESHS. Lettres, Sciences humaines et sociales*, 31(66), 41-61.
- Congo, A. C. (2020). Représentations sociales de la pandémie de Covid-19 en Afrique subsaharienne et problématique d'une riposte collective (avec I. Guiré). *Akofena. Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, Spécial n°3 (L3DL-CI), 492-506.
- Congo, A. C. (2021). Scolarisation en temps de pandémie de Covid-19 : défis de l'utilisation des TIC au Burkina Faso. *Akofena. Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, Spécial n°3 (L3DL-CI), 45-56.
- Congo, A. C. (2025). Didactique des langues et cultures par les contes et les proverbes : une perspective africaine. *Akofena*, 18(2), 303-320. ISSN-L 2706-6312.
- Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.). SAGE.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2015). *Enseigner avec le numérique*. Presses de l'Université du Québec.
- Donko, K., & Doevenspeck, M. (2024). Impact du terrorisme sur l'éducation: fermeture d'écoles au Burkina Faso, Niger et Nord Benin. *Zaouli: Revue Ivoirienne des Arts, des Sciences de l'Information et du Patrimoine*, 7, 108-125.
- Folke, C., Carpenter, S. R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., & Rockström, J. (2010). Resilience thinking: Integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*, 15(4), 20.
- Grin, J., Rotmans, J., & Schot, J. (2011). *Transitions to Sustainable Development: New Directions in the Study of Long Term Transformative Change*. Routledge.

- Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Feminist Studies, 14(3), 575–599.  
DOI : 10.2307/3178066
- Heugh, K. (2018). *Multilingual education policy in Africa*. Routledge.
- Holling, C. S. (1973). *Resilience and Stability of Ecological Systems*. Annual Review of Ecology and Systematics, 4, 1-23.
- INEE. (2010). *Minimum standards for education in emergencies*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. Réseaux, 18(100), 487–521.
- Kozma, R. B. (2005). National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. Human Technology, 1(2), 117–156.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2011). *Optimising learning, education and publishing in Africa*. UNESCO UIL.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Pohl, C., et al. (2010). *Researchers' roles in knowledge co-production: experience from sustainability research in Kenya, Switzerland, Bolivia and Nepal*. Science and Public Policy, 37(4), 267–281.
- Tardif, J. (2012). *Pour un enseignement stratégique*. Logiques.
- Trudell, B. (2016). *Language choice and education quality in Africa*. UNICEF.
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world*.
- UNICEF. (2021). *Education in emergencies: A situation analysis of the education sector in Burkina Faso*. UNICEF.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wittmayer, J. M., & Schäpke, N. (2014). *Action, research and participation: roles of researchers in sustainability transitions*. Sustainability Science, 9(4), 483–496.
- World Bank. (2022). *The role of ICT in education during crises: Case studies from the Sahel region*. World Bank Group.