

# L'INSUFFISANCE DES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES AFFECTE NEGATIVEMENT LES CONDITIONS D'ETUDE DES ÉLÈVES DEPLACES INTERNES (EDI)

**Issiaka OUEDRAOGO**

*Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique/ Institut des Sciences  
des Sociétés (CNRST-INSS)*

*ouedraka80@yahoo.fr*

**Goama NAKOULMA**

*Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique/ Institut des Sciences  
des Sociétés (CNRST-INSS)*

**Zouanso SOULAMA/COULIBALY**

*Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique/ Institut des Sciences  
des Sociétés (CNRST-INSS)*

## Résumé

*Le Burkina Faso est confronté à une crise sécuritaire depuis 2015, à l'origine du déplacement forcé de plusieurs milliers de personnes de leurs lieux habituels d'habitation vers d'autres localités du pays. Parmi ces personnes déplacées internes, l'on dénombre des milliers d'élèves déplacés internes (EDI). Dans les zones d'accueil, ces derniers sont confrontés à une insuffisance des infrastructures scolaires pour les scolariser. Cela constitue un risque d'abandon scolaire pour ces élèves. À partir d'une démarche méthodologique alliant entretiens individuels et enquêtes par questionnaires auprès des élèves, l'article analyse les problèmes que pose le manque d'infrastructures pour la scolarisation des EDI, ainsi que les stratégies développées. Suite à la venue massive des EDI dans les villes de Kaya et Fada N'Gourma, les infrastructures scolaires de ces villes sont dans l'incapacité de satisfaire la demande scolaire. Cette situation est exacerbée par la faible prise en compte des établissements privés dans les mécanismes d'accueil des EDI. Pour pallier ces insuffisances, les établissements scolaires publics accueillent certains EDI dans des classes à effectifs pléthoriques. D'autres sont scolarisés sous des abris précaires, c'est-à-dire dans les classes sous pailletes, sous des arbres et sous des bâches et des Établissements Temporaires d'Apprentissage (ETA). Ces conditions d'accueil exposent les élèves à de dures conditions d'apprentissage, ce qui pourrait impacter négativement sur les résultats scolaires. L'urgence impose des solutions mieux élaborées et peu coûteuses pour l'accueil des EDI.*

**Mots-clés :** *Infrastructures, Abris précaires, Éleve Déplacé Interne (EDI), Classes pléthoriques, Éducation en Situation d'Urgence (E.SU)*

## Abstract

*Burkina Faso is faces a security crisis since 2015, which caused displacement of several thousand people from their usual places of residence to other locations in the country. Among these internally displaced*

people, there are thousands of internally displaced students (EDI). In the reception areas, they are faced with insufficient school infrastructures to educate them. This constitutes a risk of dropping out of school for these students. Using a methodological approach combining individual interviews and questionnaire surveys with students, the article analyzes the problems posed by the lack of infrastructures for the education of EDI, as well as the strategies developed. Following the massive arrival of EDI in the towns of Kaya and Fada N'Gourma, the school infrastructures of these towns are unable to meet educational demand. This situation is exacerbated by the insufficient consideration of private schools in EDI reception mechanisms. To compensate for these inadequacies, public schools accommodate certain EDI in classes with overcrowding. Others are educated in precarious shelters, notably in classes under huts, under trees and under tarpaulins and Temporary Learning Establishments (ETA). These reception conditions expose students to harsh learning conditions, which could have a negative impact on academic results. The urgency requires better developed and inexpensive solutions for hosting EDI.

**Key Word :** *Infrastructures, Precarious shelters, Internally Displaced Student (EDI), Overcrowded classes, Education in Emergency Situations (ESU)*

## Introduction

Depuis l'an 2015, le Burkina Faso est confronté à une crise sécuritaire qui se manifeste par des attaques terroristes dans plusieurs régions du pays. Selon les données de OCHA (2022), à la date du 31 décembre 2022, ces attaques ont entraîné le déplacement de 1.882.391 personnes de leurs villages, vers des villes plus sécurisées. À la même période, elles avaient entraîné la fermeture de 6.253 établissements, soit près du quart (23,88%) des structures éducatives du pays (ST-ESU<sup>1</sup>, décembre 2022). Ces fermetures affectaient 1.076.155 élèves et 31.594 enseignants. Ces différentes manifestations de la crise imposent au système éducatif national, la nécessité de s'adapter pour assurer la continuité éducative pour les EDI désireux de reprendre les études.

Dans le but de satisfaire leurs demandes scolaires, les autorités burkinabè ont instruit les services déconcentrés en charge de l'éducation, d'inscrire tous les EDI qui le souhaiteraient dans les établissements scolaires. Des statistiques régulièrement produites fournissent des informations sur les effectifs d'EDI qui reprennent leurs scolarisations. Cependant, un déficit d'informations existe sur la disponibilité des infrastructures scolaires et sur les conditions d'études de ces élèves. L'accent mis sur l'urgence de les réintégrer dans le système éducatif contribue à occulter les insuffisances liées aux infrastructures d'accueil. Pourtant, elles « (...) sont centrales pour assurer l'accès à l'éducation et à la formation » (J. C.

---

<sup>1</sup> Secrétariat Technique de l'Éducation en Situation d'Urgence

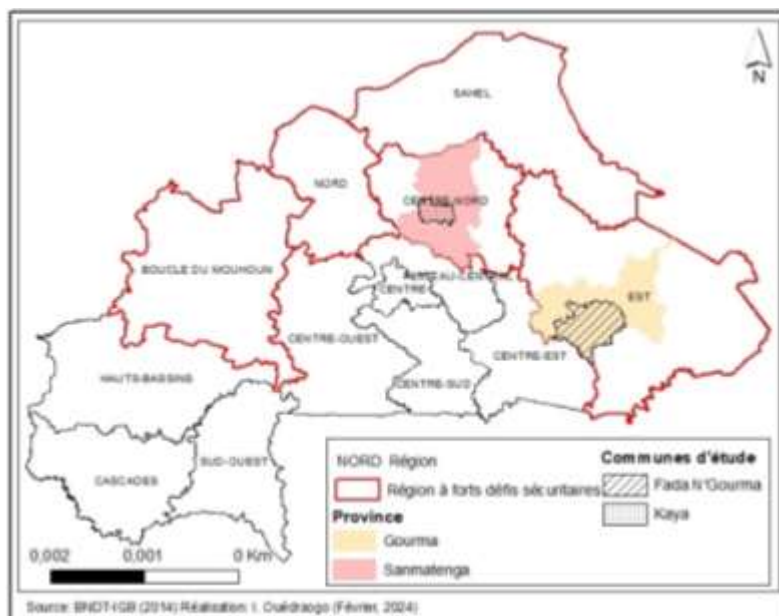
Ndabananiye et *al.*, 2021 : 34). En effet, divers « (...) travaux de recherche ont montré qu'il y a un lien entre la qualité des locaux éducatifs, le développement de l'éducation et son efficacité » (J. Beynon, 1998 : 9). Le problème est que « (...) l'offre éducative avant, pendant et après les conflits est encore un sujet peu exploré » (J. V. Bommel, 2004 : 5). Pour le cas des EDI de Kaya et Fada N'Gourma, très peu de travaux existent sur les conditions d'accueil des élèves déplacés. L'objectif de l'article est de montrer comment l'insuffisance des infrastructures scolaires affecte les conditions d'étude des EDI dans les zones d'accueil. Après une description de la méthodologie utilisée, il présente les résultats avant de les discuter. Ainsi, il aborde des sujets en lien avec la capacité de l'offre scolaire à satisfaire la demande scolaire des EDI et les stratégies développées. Ces dernières concernent l'accueil dans les classes pléthoriques et le recours aux abris précaires pour la scolarisation.

## **1. Approche méthodologique**

### ***1.1 La crise sécuritaire amplifie les problèmes d'éducation à Kaya et Fada N'Gourma***

Les villes de Fada N'Gourma et de Kaya sont respectivement les chefs-lieux des provinces du Gourma dans la région de l'Est et du Sanmatenga dans la région du Centre-Nord. Comme l'indique la carte 1, ces régions font partie des 5 régions les plus affectées par les attaques terroristes au Burkina Faso.

Carte 1: Situation géographique des communes de Kaya et Fada N’Gourma



La position géographique de Kaya et de Fada N’Gourma et leurs statuts de chefs-lieux de régions favorisent le déplacement massif des PDI vers ces villes. En effet, les données du SP-CONASUR (2022) indiquent que le Sanmatenga était la province qui accueillait la plus grande part de PDI au plan national. Avec un effectif de 299.071 PDI en situation de départ des villages de la province, le Sanmatenga compte 316.265 en situation d’accueil. Cela indique que la province connaît plus d’arrivées de PDI d’autres provinces que de départs. Dans le Gourma, le solde était plutôt négatif, car le nombre de PDI en situation de départ dans la province était supérieur au nombre de PDI accueilli. Toutefois, le Gourma occupe la quatrième place parmi les provinces qui accueillent le plus grand nombre de PDI au plan national.

La forte présence des PDI dans le Sanmantenga et le Gourma se traduit par un nombre élevé d’EDI. En effet, les statistiques du ST-ESU

indiquent qu'à la date 31 décembre 2022, la province du Sanmatenga accueillait 37.167 EDI dans 393 établissements scolaires. Parmi ces établissements, 80,2% étaient du primaire ; 18,6% du post-primaire et secondaire, puis 1,3% du préscolaire. Dans la province du Gourma, ils étaient au nombre de 21.222 EDI réinscrits dans 275 établissements scolaires. Parmi ces derniers, 86,2% étaient du primaire ; 13,6% du post-primaire et secondaire, puis 0,2% du préscolaire.

La reprise des études par les EDI entraîne une forte pression sur l'offre scolaire dans ces villes. En outre, leur maintien dans le système éducatif constitue un défi. À l'exception de la province du Bam dans la région du Centre-Nord, toutes les provinces dans les régions du Centre-Nord, de l'Est et du Sahel sont identifiées comme étant des provinces prioritaires en matière d'éducation depuis 1998 (I. Ouédraogo, 2009). Il s'agit des « (...) provinces qui avaient un TBS<sup>2</sup> inférieur à la moyenne nationale (40,9%) et dont les TBS des filles étaient les plus bas » (I. Ouédraogo, 2009 : 61 à 62). À partir de 2012, les zones prioritaires étaient observées à l'échelon des communes. La plupart des communes dans la zone étaient également prioritaires. Les EDI de Kaya et de Fada N'Gourma étant majoritairement issus de ces communautés relativement peu favorables à la scolarisation, il est indispensable de créer des conditions de leurs maintiens dans le système scolaire, car ils sont susceptibles d'abandon scolaire si les conditions de scolarisation apparaissent contraignantes. La démarche méthodologique ci-dessous décrite permet d'appréhender les contraintes en lien avec les infrastructures scolaires.

### ***1.2 Collecte et traitement des données***

La collecte des informations a été réalisée dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet de recherche portant sur les mécanismes de scolarisation des EDI. L'objectif de la collecte était de réaliser un état des lieux en la matière, en vue d'élaborer un guide méthodologique d'intervention pour la scolarisation des EDI. L'étude a concerné l'enseignement primaire, ainsi que le post-primaire et le secondaire. La démarche méthodologique utilisée est à la fois qualitative et quantitative. L'approche quantitative a consisté à réaliser des enquêtes par questionnaires auprès de 263 EDI. L'approche qualitative a consisté, à réaliser des entretiens semi-directifs et focus-groupes auprès des agents

---

<sup>2</sup> Taux Brut de Scolarisation

des services déconcentrés du MENAPLN et de l'action sociale, des responsables de collectivités territoriales (région et mairies) et d'établissements scolaires, des enseignants, des parents d'élèves, des tuteurs d'EDI, des EDI, des partenaires techniques et financiers, ainsi que les ONG et associations intervenant dans le domaine de la scolarisation des EDI. Les informations issues des entretiens ont fait l'objet d'un traitement mettant l'accent sur l'analyse de contenu. Ces informations constituent le socle du présent article.

## 2. Résultats

### *2.1 Une incapacité de l'offre scolaire locale à satisfaire la demande des EDI*

De l'avis de plusieurs acteurs, les capacités d'accueil des établissements scolaires dans les villes de Kaya et de Fada N'Gourma sont submergées par l'afflux soutenu des EDI depuis au moins sept (07) ans. En effet, un responsable d'établissement à Kaya témoigne : « *Les premiers élèves EDI de l'école ont été enregistrés en 2015 avec la crise de Yirgou. Depuis lors, nous accueillons des EDI ou des élèves venus des zones à forts défis sécuritaires* » (T. CS, Directeur du lycée privé à Kaya). Cette arrivée des EDI a été maintenue au fil des ans avec même un accroissement des effectifs de nouveaux autres.

Les infrastructures scolaires qui étaient disponibles dans ces villes avant la crise, ainsi que les nouvelles classes construites pour couvrir les besoins ne permettent pas de satisfaire la demande. Au regard des difficultés relatives à ces situations, O. NP (directeur dans le secteur de l'éducation à Kaya) affirme que « *les problématiques de la scolarisation des EDI concernent les infrastructures d'accueil ; c'est-à-dire les salles de classe et le mobilier* ». Cet avis est partagé par

T. BM. directeur dans le secteur de l'éducation à Kaya qui soutient que la disponibilité de l'offre scolaire constitue l'une des contraintes majeures de l'accueil des EDI. Il affirme : « *la capacité d'accueil des EDI est très faible. Cette année, nous avons fait des efforts, afin d'accroître l'offre. Actuellement, nous avons délocalisé 23 établissements et 1800 élèves* ». Cette incapacité de l'offre à satisfaire la demande est également une préoccupation majeure à Fada N'Gourma, à telle enseigne qu'il est difficile d'avoir de la place à l'école pour certains élèves. Un directeur dans le secteur de l'éducation à Fada N'Gourma confie : « *sur 3.000 élèves déplacés internes recensés, seulement 2.400 ont pu être réintégrés dans les classes par défaut de place* ». Il poursuit, « *il y a des*

*enfants pour lesquels nous n'avons pas pu avoir la place. Ces derniers trouvent la solution en suivant des cours du soir ou en faisant un petit métier en attendant »* (Y. PV. directeur dans le secteur de l'éducation à Fada N'Gourma). P. NB. (enseignant à l'école primaire 1B. de Kaya) fait la nuance en affirmant que *« le personnel enseignant est là, mais il n'y a pas d'infrastructures »*. De même, Z. MB. agent dans une direction de l'éducation à Fada N'Gourma insiste : *« nous avons des enseignants sans classe. Nous les redéployons dans les écoles de Fada N'Gourma. Il reste donc la question des infrastructures »*. Ce manque d'infrastructures va de pair avec l'insuffisance des équipements. Comme le témoigne P. NB. (enseignant à l'école primaire 1B. de Kaya), *« il y a un manque de matériels et équipements »*. Ces difficultés sont également évoquées par C. née P. BY. à l'école primaire 1B. de Kaya. Elle confie : *« Nous avons besoin des ardoises géantes utilisées dans les travaux de groupes pour travailler. Ce matériel est important pour notre nouvelle pédagogie »*.

Malgré ces difficultés liées au manque d'infrastructures et d'équipements, les autorités ont décidé que les établissements acceptent tous les EDI. Ainsi, *« une circulaire du Secrétaire Général du MENAPLN oblige à l'accueil obligatoire pour tous les EDI »* (U. QB. directeur dans le secteur de l'éducation à Kaya). Selon certaines autorités administratives et responsables de services techniques, la mise en œuvre de cette requête pose problème. En effet, U. TI. Agent dans une direction de l'éducation de Fada N'Gourma affirme que *« S'il y a obligation d'inscription, se posera un problème d'accueil malgré la location des salles »*. De même, une autorité locale à Kaya s'inquiète : *« le mot d'ordre du gouvernement est d'accueillir tous les élèves, mais dans quelles conditions d'apprentissage ? »*. Un autre responsable de service technique confie : *« s'il y a l'obligation d'inscription, il y a le problème des infrastructures d'accueil, malgré l'autorisation du Ministère nous permettant de louer des salles »* (U. QB. directeur dans le secteur de l'éducation à Kaya).

De l'avis de quelques personnes enquêtées, la faible prise en compte des établissements privés dans les mécanismes d'accueil des EDI contribue à complexifier l'insertion des EDI dans le système scolaire. À ce sujet, T. CS, Directeur du lycée privé à Kaya témoigne : *« dans le privé par contre, le problème de places ne se pose pas, mais surtout le paiement des frais de scolarité. Les parents qui ont les moyens paient, mais les pauvres ne peuvent pas le faire »*. Face aux difficultés que présentent la défaillance de l'offre par rapport à la demande pressante, plusieurs stratégies sont mises en place dont l'accueil de ces élèves dans des conditions d'études difficiles ; à savoir les classes pléthoriques.

## ***2.2. Les classes pléthoriques rendent difficiles l'apprentissage et l'encadrement chez les EDI***

Les problèmes liés au manque d'infrastructures se manifestent sur les effectifs par classe. En effet, la plupart des établissements publics dans ces deux villes ont des effectifs pléthoriques. Comme le témoigne U. UJ. instituteur certifié à l'école primaire 2A de Fada N'Gourma, « *Au CM1, nous avons 150 élèves, au CE2 on a plus de 160. Et ce parce que tous les élèves n'ont pas eu la place. On est à plus de 1300. Même ce matin, nous avons reçu un nouveau. Si tous les élèves qui sont venus demander la place en avaient eu, nous serions à plus de 2000. Nous avons suggéré d'autres écoles pour aller voir* ». Ces effectifs sont surtout le fait des EDI, car dans une grande partie des établissements publics, ces élèves sont majoritaires. Selon les statistiques de l'école primaire 1B. de Kaya, il y avait au total 844 élèves dont 401 filles. Parmi ces élèves, 792 sont des EDI dont 389 filles. Cette situation est également observée à Fada N'Gourma comme l'atteste Z. MB. agent dans une direction de l'éducation à Fada N'Gourma : « *dans certaines écoles publiques, les EDI sont plus nombreux que les non EDI. C'est le cas par exemple de l'école Tchintougou et Bapoug-ni* ».

Au-delà des salles de classe, certaines écoles présentent l'aspect d'un marché à la récréation, eu égard au nombre d'élèves sur le domaine scolaire. C'est le cas de l'école du site des écoles Kuim Kouli A-B-C-D. En plus de ces écoles primaires, il existe un CEG sur le site et l'ouverture d'un bissongo est prévue. « *L'an passé Kuim Kouli A et B avaient chacun plus de 800 élèves et chaque établissement disposait de 8 classes. Cette année, nous avons Kuim Kouli A-B-C-D avec chacun 8 classes, sauf le A qui en a 6. Avec au total 887 élèves dont 771 EDI, Kuim Kouli A enregistre moins d'EDI, sinon tous les autres sont composées essentiellement d'EDI* » (P. QP. enseignant à l'école primaire 3C de Kaya). Cette situation est également observée à l'Institut IISHK de Kaya où il y'a « *une fusion de cinq établissements. Les CEG de Sambissi, de Basma, de Barsalgho Centre, de Gabou et de Nongtenga* ». Sur ce site, il a été procédé à la délocalisation de ces CEG, afin de permettre à leurs élèves de reprendre les cours. Pour montrer l'acuité des problèmes liés aux effectifs pléthoriques, une autorité locale à Kaya (SG Mairie Kaya) témoigne qu' : « *il y a des situations où les élèves sont assis à 4 –5 ou 6 par table-banc* ». De même une enseignante à Fada N'Gourma confie : « *nous avons environ 155 élèves. Le cadre est insuffisant, donc les élèves sont assis à 5 par tables-bancs. Cela ne leur permet pas de travailler* » (E. EB. enseignante à l'école



primaire 4A de Fada N’Gourma). Selon O. NP (directeur dans le secteur de l’éducation à Kaya) qui a une meilleure connaissance de la situation d’ensemble dans la province, « *les établissements publics sont surchargés avec des effectifs de 200 élèves dans certaines classes par endroits* ».

Ces pléthores des classes sont à l’origine de plusieurs problèmes, dont les difficultés de concentration des élèves et d’encadrement par les enseignants. De l’avis de plusieurs personnes, dont les enseignants et les responsables chargés de l’éducation, il est difficile de contenir les bavardages dans ces classes. Comme le témoigne E. JE. enseignant à l’école primaire 4A de Fada N’Gourma, « *le problème majeur est la maîtrise des élèves pour obtenir le silence. Nous sommes obligés de retourner à la chicotte* ». En effet, « *les enseignants ont des difficultés pour bien encadrer les enfants du fait des effectifs. Ils font du bruit et c’est difficile de les calmer* » (C. née P. BY. à l’école primaire 1B. de Kaya). Il s’agit d’une situation vécue difficilement par les acteurs chargés de l’éducation; en témoigne l’avis de Y. PV. (directeur dans le secteur de l’éducation à Fada N’Gourma) : « *si tu n’as pas des élèves consciencieux, ce n’est pas ta capacité qui peut te permettre de maintenir la discipline* ». Ces situations de promiscuité réduisent le bien-être des élèves comme l’atteste plusieurs personnes enquêtées. « *Ils ne peuvent pas tous placer leurs cahiers sur le table-banc pour écrire. Lorsqu’ils doivent écrire, certains doivent s’asseoir à même le sol et toute la classe est bourrée. Nous alternons les enfants entre les tables-bancs et le sol pour éviter de frustrer certains qui devraient se mettre au sol à tout moment* » (E. JE. enseignant à l’école primaire 4A de Fada N’Gourma). Cette situation est de nature à avoir des répercussions négatives sur les apprentissages et l’encadrement des élèves. C. née P. BY. à l’école primaire 1B. de Kaya liste quelques difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés face à ces situations. Elle explique : « *le problème de ces gros effectifs est que l’enfant ne peut pas apprendre à écrire correctement, l’enseignant ne peut pas cibler un enfant pour l’accompagner convenablement lorsqu’il a une difficulté particulière. On ne peut pas circuler dans les rangées pour contrôler le travail des élèves* ». P. QP. enseignant à l’école primaire 3C de Kaya décrit : « *pour que chaque élève répète un mot ou une expression, il faut beaucoup de temps. Pourtant au CP1 et CP2, tout est répétition. Il faut interroger les enfants* ». E. EB. enseignante à l’école primaire 4A de Fada N’Gourma explique : « *pour la dictée, on divise la classe en 3 groupes, afin de bien surveiller. Nous tombons régulièrement malades. Le vendredi, on est cassé* ». Face à ces difficultés et devant l’incapacité des classes pléthoriques à couvrir les besoins, d’autres solutions sont identifiées, même parmi celles qui sont de nature à rendre la tâche

d'enseignement plus difficile. Il s'agit principalement du recours aux abris précaires.

### ***2.3. L'insuffisance de places contraint les EDI à suivre les cours sous des abris précaires***

Face à l'incapacité de l'offre scolaire publique à accueillir les EDI, une grande partie de ces derniers sont installés sous des abris précaires. Le recours à ces abris apparaît inévitable, car comme le témoigne U. UJ. instituteur certifié à l'école primaire 2A de Fada N'Gourma: « *nous continuons de recevoir les élèves, mais il n'y a pas d'infrastructure d'accueil. Même si c'est des ETA et hangars améliorés on peut se débrouiller avec en attendant* ». De l'avis de Z. MB. agent dans une direction de l'éducation à Fada N'Gourma

ces abris permettent de réduire relativement les effectifs par classe. Il explique : « *nous avons des infrastructures temporaires pour décongestionner les classes, mais il y a de gros effectifs* ». De ses explications, comme il a été constaté sur le terrain, ces infrastructures sont constituées par des classes sous paillotes, des bâches, des arbres et des hangars (photo 1), puis des Établissements Temporaires d'Apprentissage (ETA).

*Photo 1 : Plusieurs classes sous les arbres dans un domaine scolaire*



Source : Enquête terrain, novembre 2022

Si ces abris permettent de poursuivre les études, elles exposent cependant les EDI à des conditions d'étude difficiles. Sous les arbres, les élèves sont exposés à différentes intempéries telles que le vent, la poussière, les

rayonnements solaires à certaines heures de la journée et à la pluie à l'approche de la saison pluvieuse. Pendant la saison de l'hivernage qui dure en moyenne 3 mois, ils sont exposés à l'harmattan. Les témoignages des enseignants montrent qu'il s'agit de situations qui affectent leurs bien-être et leur santé, ainsi que ceux des élèves. Aussi, ces conditions ne permettent pas aux élèves de suivre les cours convenablement, car ils sont distraits par tout ce qui se passe autour d'eux ; le domaine scolaire n'étant pas clôturé. Aussi, certaines scènes dans les classes voisines alertent l'ensemble des élèves installés sous les arbres.

Outre ce type de classe, il existe des élèves mis à l'abri de certaines intempéries comme le vent et la poussière. Il s'agit des élèves installés sous des ETA ou sur des bâches. Les ETA et bâches sont des abris qui apparaissent plus confortables, mais présentent également des difficultés. En effet, il fait très chaud sous ces bâches en période de chaleur, c'est-à-dire à partir des mois de mars jusqu'en fin mai ou juin pour les classes d'examen.

Dans ces différents types de classes où sont installés les EDI, il se pose également des problèmes d'équipements. Comme le témoigne U. UJ. instituteur certifié à l'école primaire 2A de Fada N'Gourma: *« pour les bangars dehors, nous n'avons pas de tables-bancs. Ils sont cassés, volés, démontés et les planches emportées par de mauvaises personnes. C'est même des lieux où les gens font leurs selles les nuits »*. Si de façon générale, les EDI sont assis sur des tables-bancs, ces équipements sont insuffisants, ce qui contraint plusieurs d'entre eux à s'asseoir à même le sol.

Avec ces postures, assis au sol, les élèves éprouvent beaucoup de difficultés. Au-delà de la pénibilité de la posture, ils ont des difficultés pour apprendre à écrire, car la posture n'est pas adaptée. Ces différentes difficultés auxquelles sont confrontés les EDI posent la question de la qualité des apprentissages. Selon Y. PV. directeur dans le secteur de l'éducation à Fada N'Gourma, *« aujourd'hui, l'urgence est à l'accès. Pour la qualité on verra »*. Cette approche de la scolarisation des EDI montre que l'Éducation en Situation d'Urgence (ESU) demeure un défi posé au système éducatif burkinabè.

### **3. Discussion**

En abordant le sujet des infrastructures d'accueil des EDI, l'article analyse un problème à la fois récent et d'actualité du système éducatif burkinabè,

notamment l'ESU. Il s'agit de la nécessité de mettre en place des dispositifs d'accueil plus décents pour faire face à l'afflux des élèves dans les zones d'accueil. Après avoir montré les difficultés liées à l'insuffisance des infrastructures et équipements publics pour accueillir les EDI, l'article présente les différentes solutions mises en œuvre pour leur permettre d'être scolarisés, puis enfin les insuffisances ou contraintes que présentent ces alternatives.

### ***3.1. De la nécessité d'une gestion spécifique du secteur de l'éducation en situation d'urgence***

Les mesures prises par le gouvernement pour l'acceptation de l'ensemble des EDI dans des structures éducatives témoignent de la volonté des autorités nationales de vite les ramener à l'école après leurs déplacements. Cela constitue d'ailleurs une préoccupation pour ces élèves et leurs familles, car « l'un des premiers services demandés par les réfugiés et les déplacés internes une fois que leurs besoins fondamentaux ont été remplis est la possibilité pour les enfants et les jeunes de poursuivre leur scolarité » (UNHCR, 2021 : 1). Le problème est que les infrastructures scolaires existantes dans les zones d'accueil ne satisfont pas la demande. En effet, une évaluation de la situation par des structures humanitaires « (...) a montré que l'accueil scolaire des enfants déplacés reste un défi majeur » (UNHCR et REACH, 2020 : 5).

Nos résultats montrent que cette situation est imputable à l'arrivée massive des EDI sur plusieurs années, au faible nombre d'établissements publics dans les zones d'accueil, puis à la faible prise en compte des établissements privés dans les mécanismes d'accueil. Dans un contexte caractérisé par une insuffisance des ressources de l'État pour faire face à la crise humanitaire globale et lutter contre le terrorisme, il apparaît difficile que les ressources publiques soient disponibles pour réaliser suffisamment d'infrastructures, afin de satisfaire la demande scolaire. Dans ce contexte, les infrastructures privées peuvent jouer un rôle déterminant dans l'accueil des élèves. Cette possibilité s'explique par le rôle que joue le secteur privé dans l'éducation burkinabè depuis longtemps. La privatisation du secteur a favorisé une primauté de ces établissements sur ceux publics dans la plupart des villes du pays. Ainsi, « les acteurs non étatiques comblent les lacunes du système d'éducation publique en matière de prestation de services » (UNESCO 2022 : ii). Cependant, la pauvreté qui affecte les PDI (I. Dembélé et A. Koné, 2021 : 37) réduit leurs capacités à payer les frais de scolarité dans ces

structures. En effet, « (...) les établissements d'enseignement secondaire privés qui auraient pu être une alternative pour faciliter l'accès à l'éducation sont inaccessibles à la majorité des (PDI) du fait du coût élevé des frais de scolarité au regard de la situation économique des parents » (PARITÉ<sup>3</sup>, 2021 : 6). De ce fait, « la piste de l'accompagnement du privé dans l'accueil des EDI est en réflexion avec les faitières de l'enseignement privé »<sup>4</sup>.

En attendant l'implication des structures privées dans l'accueil des EDI, les solutions mises en œuvre consistent à constituer des classes à effectifs pléthoriques et à faire recours aux abris précaires utilisés comme salles de classe. Ces pratiques sont l'expression de grands reculs dans les progrès réalisés par le Burkina Faso en matière de scolarisation (I. Ouédraogo, 2023).

Comme nous le montrons, ce recul est imputable à la crise sécuritaire que vit le pays, car « (...) quand un pays est ravagé par un conflit, l'offre de services éducatifs devient un exercice très difficile » (J. V. Bommel, 2004 : 5). C'est pourquoi « (...) les conflits sont largement perçus comme ayant des effets négatifs sur l'accès à l'éducation, réduisant le niveau d'instruction des personnes exposées à la violence » (A. Olivier, 2020 : 16). Parmi les effets négatifs des crises, M. Alhadji (2018 : 157) dans une analyse sur les pays aux abords du lac Tchad évoque « (...) notamment l'insuffisance de tables bancs pour le primaire et le secondaire ; la pléthore d'élèves dans les salles de classe ; le manque d'espaces d'apprentissage ». Ces situations montrent qu'« en temps de crise, une gestion spécifique doit être mise en place pour compenser les fermetures d'établissements et l'afflux de déplacés internes souvent imprévisibles » (J. C. Ndabananiye et *al.*, 2021 : 34). Elle pourrait ainsi permettre d'éviter la surcharge des classes.

### ***3.2. Les classes pléthoriques sont des alternatives peu appropriées pour la scolarisation des EDI***

Les résultats montrent que l'accueil des effectifs pléthoriques est une solution généralisée dans les établissements publics dans le but d'accueillir le plus grand nombre d'EDI. Ces situations de grands

---

<sup>3</sup> Projet d'Appui aux Réformes Institutionnelles et Techniques pour l'Équité

<sup>4</sup>

[https://www.education.gov.bf/informations/actualites/articles?tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=979&cHash=b40b36f51a60fb1349656d29b5ee849](https://www.education.gov.bf/informations/actualites/articles?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=979&cHash=b40b36f51a60fb1349656d29b5ee849)  
8 Lu le 29/11/2023 à 19 :23

effectifs par classe existaient dans les centres urbains bien avant la crise sécuritaire ; en témoignent les travaux de I. Ouédraogo (2018) sur la ville de Ouagadougou. En Côte d'Ivoire, S. J. Sib et K. S. Agnissoni (2020) évoquent des classes de plus de 180 élèves. Le problème est que l'arrivée des EDI vient aggraver les difficultés liées à la capacité d'accueil de ces établissements tout en installant des élèves déjà affectées sur plusieurs plans dans des conditions d'études plus complexes. « On comprend alors pourquoi la concentration des déplacés internes dans les régions sécurisées s'accompagne d'un problème d'accès à l'éducation de qualité du fait notamment, par la sur-occupation des salles de classe » (O. Guiryman et al. 2021 : 26).

Malgré les enjeux que peuvent comporter ces conditions d'études, le débat sur les effets des effectifs pléthoriques n'est pas tranché. Selon É. Labonté-Hubert (2013 : 19), « *Quand nous employons les termes « classe à effectif pléthorique », nous l'associons à un grand groupe, mais en considérant qu'il est surpeuplé selon son contexte, notamment celui de l'enseignement aux jeunes* ». Pour lui, il est indispensable de tenir compte d'un ensemble de paramètres dont l'âge des apprenants, ainsi que leur maturité et aptitude. Pour contourner ces débats, les classes pléthoriques sont également appelées grands groupes « pour éviter les aspects négatifs et démobilisateurs des expressions comme classes surchargées ou effectifs pléthoriques (...) » (R. Philippe, 2003 : 61). Cependant, la réalité est qu'elles se caractérisent par un nombre élevé d'élèves par classe sans qu'un seuil ne soit établi ; ce seuil étant fonction du contexte.

Comme nous l'avons montré, la disponibilité des acteurs de l'éducation, en particulier les enseignants à accueillir les EDI dans les classes pléthoriques répond à la volonté d'appliquer la disposition du gouvernement, instruisant d'accepter tous les EDI dans les écoles. Toutefois, cette disponibilité des enseignants serait également sous-tendue par une autre logique toute simple (R. Philippe, 2003). « Pour donner sa chance au plus grand nombre, acceptons le plus grand nombre d'élèves possible dans une classe » (R. Philippe, 2003 : 60). En effet, le recours aux classes à effectifs pléthoriques au Burkina Faso s'inscrit dans une logique de démocratisation de l'éducation (É. Labonté-Hubert, 2013). Toutefois, les travaux de PARITÉ (2021) indiquent que cette volonté n'est pas partout affichée. Leurs travaux évoquent en effet, des témoignages de directeurs d'écoles qui affirment « qu'en dépit de leur volonté de scolariser tous les enfants en âge scolaire, ils ont été contraints

de refuser l'enrôlement de certain-e-s élèves à cause d'un déficit d'infrastructures » (PARITÉ, 2021 : 37).

Le débat que cette approche suscite concerne les effets de ces classes sur les résultats scolaires. Plusieurs travaux existent sur le sujet, mais « *bien des chercheurs ne s'accordent pas sur l'influence des effectifs en classe sur la réussite scolaire* » (M. Nyongolo et P. Mbecke, 2020 : 23). La plupart des travaux qui montrent les effets positifs du nombre élevé d'élèves par classe ou l'absence d'impact de la taille de la classe sur les résultats scolaires concernent les contextes européens. En effet, « de nombreuses études ont été menées dans différents pays d'Europe et d'Amérique du Nord dont l'une des conclusions maintenant admises est que l'efficacité pédagogique ne croît pas obligatoirement avec l'abaissement des effectifs » (R.Philippe, 2003 : 61). Toutefois, il est indispensable de contextualiser, car dans ces derniers, les effectifs moyens par classes sont très réduits. En 2019-2020 par exemple, la moyenne était de 19,3 élèves par classe en primaire et 20,9 au collège<sup>5</sup>. En RD Congo, M. Nyongolo et P. Mbecke, (2020 : 24) après avoir montré que « (...) *la réussite scolaire ne dépend pas des effectifs en classe, mais bien au contraire de la qualité des professeurs, et des méthodes pédagogiques appliquées* », nuancent leurs résultats. Ils montrent que « dans la majorité de cas, les enseignants éprouvent des difficultés à bien surveiller les élèves lors des évaluations (interrogations et examens). Les élèves profitent de cette faiblesse pour tricher et collaborer » (M. Nyongolo et P. Mbecke, 2020 : 35). En Côte d'Ivoire, S. J. Sib et K. S. Agnissoni (2020 : 210) décrivent quelques difficultés de ces classes. « En plus de cela, les élèves ont des difficultés à prendre note lors de cours, ainsi qu'ils utilisent un à deux documents par table. Un si grand nombre d'élèves peut empêcher un enseignant à mieux les encadrer » (*Ibid.*). Sur ce sujet, d'autres travaux indiquent que

« these factors have affected classroom interaction because teachers find it difficult to give personalised attention to all the pupils, give adequate assignments to test what has been taught and take full control of their classes<sup>6</sup> » (E.K. Majanga et *al.*, 2011 : 46). Dans ces classes, « il est aussi

---

<sup>5</sup> <https://www.ouest-france.fr/education/effectifs-scolaires-la-france-a-les-classes-les-plus-chargees-deurope-5b21a6ac-4c11-11ee-b57e-776073219c7f> Consulté le 27/1282023 à 22 h18

<sup>6</sup> « Ces facteurs ont affecté l'interaction en classe parce que les enseignants trouvent difficile d'accorder une attention personnalisée à tous les élèves, de donner des devoirs adéquats pour tester ce qui a été enseigné et prendre le contrôle total de leurs cours »

difficile pour les enseignants d'allouer une attention personnalisée à tous leurs apprenants, de donner des devoirs à propos de ce qui a été enseigné et d'avoir le plein contrôle sur leur classe » (É. Labonté-Hubert, 2013 : 20 à 21). Ainsi, A. Paré/Kaboré et A. Gambré-Inany (2014) établissent un lien entre l'augmentation des effectifs scolaires et la détérioration de la qualité de l'éducation. Selon R. Philippe (2003 : 76), les élèves peuvent réussir dans des classes à grands effectifs, mais à condition qu'ils « (...) appartiennent à un milieu qui compense les faiblesses de l'école. Un enfant bien nourri, accueilli dans une famille qui valorise l'école et qui accompagne ses efforts, est un enfant qui a de la chance ». Cependant, il est évident que ce profil n'est pas celui d'un EDI. « (...) Les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays font partie des populations les plus vulnérables au monde (...) » (UNESCO, 2018 : iii). Leurs situations de précarité se trouvent alors amplifiées lorsqu'ils doivent étudier dans des abris précaires.

### ***3.3. Des abris précaires comme moyens de bord pour scolariser les EDI***

Comme nous le montrons, l'accueil des effectifs pléthoriques dans les classes ne permet pas de satisfaire toute la demande scolaire des EDI. Pour cela, des abris précaires, notamment l'ombre des arbres, les pailloles, les hangars, les bâches et les ETA sont utilisés comme salles de classe. Le recours à ce type d'infrastructures s'inscrit dans les dynamiques consistant à trouver des solutions palliatives de scolarisation en situation d'urgence. Comme l'indique E. Lanoue (2006), elles sont utilisées pour la rescolarisation des victimes de guerres avec des moyens du bord. Au Mali par exemple, des écoles préfabriquées sont utilisées sur les sites d'accueil des PDI pour la scolarisation des enfants (I. Dembelé et A. Koné, 2021 : 83). « *Les violences et les déplacements forcés provoqués par Boko Haram dans le Nord-est du Nigeria (...)* » (M. Alhadji, 2018 : 156) ont contraint à recourir à des « (...) salles de classe construites en matériaux provisoires (...) » (Ibid.).

Si ces abris permettent à de nombreux EDI d'accéder à l'école, ils ne sont pas adaptés pour les études. L'installation des élèves sous des arbres constitue un cas éloquent. En effet, cela les expose à plusieurs intempéries et limite leurs possibilités de concentration en classe. Des travaux antérieurs montrent que les caractéristiques des classes constituent des facteurs qui influent sur les apprentissages scolaires (A.



Le Nestour et *al.* 2023). C'est à ce titre que I. Ouédraogo et *al.* (2020 : 58) indiquent qu'« au regard des caractéristiques des classes sous paillotes et du cadre d'apprentissage qu'elles offrent, il est difficile d'y offrir une éducation de qualité ». Dans ces classes, « les mauvaises conditions de vie influent négativement sur le don de soi des enseignants et, par ricochet, sur la qualité des apprentissages des élèves » (A. Maïga, 2014 : 185). Outre l'apprentissage qui se trouve fortement affecté, ces conditions ne permettent pas d'assurer le bien-être physique des apprenants comme le recommande l'INEE<sup>7</sup> (A. Anderson et E. W. Rognerud, 2004). En effet, « (...) l'incapacité des matériaux utilisés pour la construction des classes sous paillotes à protéger des conditions climatiques expose, de fait, leurs occupants aux différentes intempéries : vent, froid, pluie, chaleur, etc. » (I. Ouédraogo et *al.*, 2020 : 55).

Ces difficultés à trouver des alternatives adaptées pour la scolarisation de ces élèves peuvent être considérées comme des éléments d'appréciation de la capacité du système éducatif burkinabè à faire face à la crise sécuritaire (MENAPLN, 2019). En la matière, J. C. Ndabananiye et *al.* (2021) dénoncent « (...) un manque palpable de leadership du ministère dans le domaine, le MENAPLN se positionnant plutôt en tant que pourvoyeur de services et bailleur, sans donner d'orientations claires en termes de priorités ». Ces travaux reprochent au MENAPLN la volonté de maintenir le modèle de construction des classes qui prévaut en situation de paix. « Ce choix d'un modèle de construction, coûteux en ressources et en temps de réalisation, réduit fortement la capacité du ministère à agir rapidement et à couvrir au mieux les besoins pour répondre à la demande supplémentaire née de la crise » (J. C. Ndabananiye et *al.*, 2021 : 35). Sur la base de ces critiques, il apparaît que le recours à des infrastructures temporaires telles les hangars, les classes sous paillotes et sous bâche, ainsi que les ETA n'est pas mauvais en soi. C'est plutôt la qualité des réalisations qui est incriminée. Les normes de réalisation de ces infrastructures d'accueil d'urgence devraient être définies par le MENAPLN (J. C. Ndabananiye et *al.*, 2021). Sur ces sujets, il est possible de faire des reproches au Ministère en charge de l'éducation. Toutefois, la lenteur des bailleurs de fonds dans l'accompagnement constitue également une limite des interventions en situation d'urgence. Les difficultés pour l'accueil des élèves libériens en

---

<sup>7</sup> Inter-Agency Network for Education in Emergencies / Réseau inter-agences d'éducation d'urgence

Côte d'Ivoire en témoignage (H. M. Chelapi-Den, 2010). « (...) alors que les représentants du gouvernement s'évertuaient à répéter que l'école ivoirienne ne pourrait pas, en l'état, absorber 20.000 enfants supplémentaires dans ses structures, les bailleurs de fonds ont été extrêmement lents à s'engager à couvrir une partie des coûts » (H. M. Chelapi-Den, 2010 : 51). Ces difficultés d'ordres financiers se posent également dans le cas du Burkina Faso.

## Conclusion

En analysant les difficultés que pose la disponibilité des infrastructures scolaires pour l'accueil des EDI dans les zones d'accueil, l'article apporte une contribution pour mieux appréhender l'un des défis de l'ESU, notamment celle liée à la crise sécuritaire au Burkina Faso. Les analyses montrent que l'offre scolaire publique censée accueillir les EDI est incapable de satisfaire la demande, alors que les établissements privés ne sont pas suffisamment pris en compte dans les mécanismes de scolarisation des EDI. Les stratégies mises en œuvre à travers l'accueil d'effectifs pléthoriques dans les classes et le recours aux abris précaires présentent plusieurs insuffisances. Ainsi, les élèves sont contraints de suivre les cours dans des conditions d'études assez difficiles. Cette situation expose les EDI à des risques d'échecs et d'abandons scolaires.

## Références bibliographiques

**ALHADJI Mahamat** (2018), « Mouvements armés, déplacements forcés et enseignement/apprentissage dans les établissements scolaires des pays aux abords du Lac Tchad », *European Scientific Journal*, Vol.14, N° 29, pp.152-169

**ANDERSON Allison et Eli Wærum Rognerud** (2004), « Education et conflits : Assurer un minimum », *La lettre de l'ADEA*, volume 16, n°4, p.11 et 16

**BEYNON John** (1998), Installations et bâtiments éducatifs : ce que les planificateurs doivent savoir, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, Principes de la planification de l'éducation - N°57, 101 p.

**BOMMEL Joris Van** (2004), « L'éducation avant, pendant et après les conflits », Conférence ministérielle sur l'éducation en situation de crise et après les conflits », *La lettre de l'ADEA*, volume 16, n°4, pp.5-7

**CHELPI-DEN HAMER Magali** (2010), « Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007) », *Autrepart*, 2010/2 (n° 54), pages 43 à 63.

**DEMBELE Idrissa et Adama KONÉ** (2021), « Conditions de vie et intention de retours des personnes déplacées internes au Mali : Cas du camp de Faladié dans le district de Bamako », *Revue Droit et Société*, 48 p.

**GUIRYANAN Olivier, Chantal CODJ OUDRAOGO, Kadari TRAORE, Moulaye EL-ALBY, Marc KIRCHNER, Alamissa Salif SAWADOGO, Alioune Bandara SADIA NDIAYE et Désiré ASSEMAL MADJI-YABE** (2021), Éducation en situation d'urgence, de crises et de vulnérabilités au Sahel : quels mécanismes d'adaptation de l'aide au développement ? Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas, 55 p.

**LABONTÉ-HUBERT Émilie**, 2013, Les manifestations de transformation dans l'activité d'intégration du Knowledge Forum et de VIA dans la classe pléthorique burkinabè. Mémoire de Maîtrise en technologie éducative, Université Laval, 157 p.

**LANOUE Éric** (2006), « Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne », *Défis du développement en Afrique subsaharienne : L'éducation en jeu*, Paris, Marc PILON, Les collections du CEPED, pp. 223-242

**LE NESTOUR Alexis, Lépine ANDREA, Comba RENAUD, Samati Komlan NOUWOKPO** (2023), Data Must Speak: L'importance de l'infrastructure dans les écoles primaires publiques, Innocenti Research Briefs, UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, 5 p.

**MAÏGA Alkassoum** (2014), « La baisse de la qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso, les avatars d'un système éducatif tourné vers la massification », *Cahiers du CERLESHS*, tome XXIX, N° 49, pp. 179-198.

**MAJANGA E. K., NASONGO J. W. et V. K. SYLVIA**, (2011), « The Effect of Class Size on Classroom Interaction During Mathematics Discourse in the Wake of Free Primary Education : A Study of Public Primary Schools in Nakuru Municipality », *Current Research Journal of Social Sciences*, 3(1), pp.44 - 49.

**MENAPLN** (2019), Stratégie nationale de scolarisation des élèves des zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso (SSEZDS) 2019-2024, Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales, 46 p.

- NDABANANIYE Jean Claude, Alioune Badara NDIAYE, Julia Tran THANH et Mathilde TRÉGUIER** (2021), Éducation en situation d'urgence : engagement et leadership du MENAPLN au Burkina Faso, IPE, 58 p.
- NYONGOLO Martin, Paulin MBECKE** (2020), « Incidence des effectifs par classe sur la réussite scolaire des élèves du réseau d'enseignement secondaire de la Mairie d'Uvira », *Revue Africaniste Inter-Disciplinaire – RAID*, Monange, pp.21-42.
- OCHA** (2022), Burkina Faso, Situation des personnes déplacées Internes (PDI), Rapport, 31 décembre 2022, 3 p.
- OLIVIER Arvisais** (2020), Accès, persévérance scolaire et sentiment de sécurité des élèves du programme d'éducation accélérée du camp de réfugiés de Dadaab au Kenya. Thèse de doctorat en Education, Université du Québec à Montréal, 243 p.
- OUEDRAOGO Issiaka** (2009), Analyse des inégalités spatiales d'éducation en Afrique subsaharienne. Mémoire de Master-Recherche en Géographie, Université de Ouagadougou, 91 p.
- OUÉDRAOGO Issiaka**, 2023, « La résorption des disparités géographiques d'éducation à l'épreuve de la crise sécuritaire au Burkina Faso », *Science et Technique, Revue burkinabè de la recherche. Série Lettres, Sciences sociales et humaines (CNRST)*, Volume 39, n°1, Janvier – Juin 2023, pp.41-64
- OUÉDRAOGO Issiaka, Aude NIKIEMA et Goama NACOULMA** (2020), « Les classes sous paillotes et les enjeux d'une éducation de qualité en milieu rural au Burkina Faso », *Annales de l'Université de Ouagadougou, Série A Lettres, Sciences Humaines et Sociales*, Volume 028, juillet, pp. 47-66.
- PARE/KABORE Afsata et A. GAMBRE-INANY** (2014), « Effectif par classe, performance scolaire des élèves et stratégies de gestion des grands groupes au Burkina Faso », *Revue internationale de communication et socialisation*, Volume 1, numéro 2, pp.152-171.
- PARITÉ** (2021), Impacts de la crise sécuritaire actuelle sur les filles, le genre et l'éducation : accès, maintien, réussite, Projet d'Appui aux Réformes institutionnelles et techniques pour l'Équité, Rapport de recherche, 92 p.
- PHILIPPE Renard** (2003), « L'enseignement de base en Afrique noire: pédagogie de grands groupes et formation des maitres », *L'éducation en débats: analyse comparée*, Vol 1, pp.56-79.

- SIB Sié Justin et Kouassi Sidoine AGNISSONI** (2020), « L'impact des classes en sureffectif sur l'enseignement : cas de l'approche par compétence au cycle secondaire, Ziglôbitha », *Revue des Arts, Linguistique, Littérature et Civilisations*, Université Peleforo Gon Coulibaly – Korhogo, RA2LC Spécial n°01, pp. 199-216.
- SP-CONASUR** (2022), Enregistrement des personnes déplacées internes du Burkina Faso, papier de recherche, SP-CONASUR, 30 novembre 2020, N°7, 1 p.
- ST-ESU** (2022), Rapport statistique mensuel de données d'Éducation en Situation d'Urgence du 31 décembre 2022, Rapport, MENAPLN, 17 p.
- UNESCO** (2018), Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs, Rapport, Paris, UNESCO, 412 p.
- UNESCO** (2022), Rapport mondial de suivi sur l'éducation – Rapport sur l'égalité des genres : Approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté, Rapport, UNESCO, 74 p.
- UNHCR** (2021), L'éducation dans les situations d'urgence – contexte urbain, emergency handbook, 7 p.
- UNHCR et REACH** (2020), Évaluation des besoins multisectoriels et cartographie des infrastructures : Ville de Kaya, région Centre-Nord, Rapport, février 2020, 4 p.