LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale – N°10 / Juillet 2026/Volume 2

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation – **FASTEF/UCAD**

ISSN: 2772-2392 / E-ISSN : 3125-1757 - Journal DOI: 10.61585/pud-liens



LIENS, *nouvelle série :*
Revue francophone internationale
-- N°10---Volume 2
Faculté des Sciences et Technologies de

L'Éducation et de la Formation





©

DAKAR, JUILLET 2026

ISSN: 2772-2392/E-ISSN: 3125-1757
SITE : https://liens.ucad.sn

REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2026
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
ISSN : 2772-2392/E-ISSN : 3125-1757
Dakar-Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn



©
Dakar – Juillet 2026
ISSN : 2772-2392/E-ISSN : 3125-1757
revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication
Mamadou DRAMÉ
Directeur de la revue
Assane TOURÉ
Directrice adjointe et rédactrice en chef
Ndèye Astou GUEYE

Comité de rédaction

Rédactrice en chef
Ndèye Astou GUEYE,
Rédacteur en chef adjoint
Bara NDIAYE
Responsable numérique
Abdoulaye THIOUNE
Assistante de rédaction
Seynabou GUEYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ;DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).

Sommaire

Éditorial
……..……..……..…..9-11
Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef…..……..…….……...…… ...…9-11

I.SCIENCES DE L'ÉDUCATION… ……...……..... ….12

ARCHITECTURE, MUSIQUE ET LINOGRAVURE : ATELIERS ARTISTIQUES ET ACTIVATION LANGAGIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND AU SÉNÉGAL …….…...13-33
Jörg Martin HARTMANN…….....… 13-33

FORMATION DUALE ET INSERTION PROFESSIONNELLE : PERCEPTIONS CROISÉES DES ACTEURS……. 34-48
Sileymane SALL[a] et Sylvain Luc AGBANGLANON[b]……..……..……. 34-48

INGÉNIERIE DE L'HUMANITUDE : UNE RÉPONSE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DE MASSE PAR LA MÉTHODE PREHRENPEC……... 49-65
Justin Masandi Kisuku LEZ ……..……..……49-65

IMPACT DE LA MENACE TERRORISTE SUR LE CLIMAT SCOLAIRE AU MALI : LE CAS DE L'INSTITUT DE FORMATION DE MAÎTRES DE NIONO…… 66-77
Natié COULIBALY[a], Bakary DEMBÉLÉ[b] et Mamadou KEITA[c]…….….. 66-77

LES ÉCOLES FRANCO-ARABES (EFA) AU SÉNÉGAL NAISSANCE ET DÉFIS DE RENDEMENTS…….…… 78-98
Cheikh SAMB[a] , Mouhamadou Fadil KANE[b]……..…….……..…. 78-98

PERCEPTIONS POSITIVES, USAGES LIMITÉS : LE PARADOXE DE L'INTÉGRATION NUMÉRIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS PILOTES DE L'ACADÉMIE DE TAMBACOUNDA…….……. 99-113
Amath FALL…….…….… 99-113

II- DISCIPLINES FONDAMENTALES ……..114

URBANITÉ LANGAGIÈRE, PRATIQUES DES « LOCUTEURS AUX IDENTITÉS HYBRIDES » ET LANGUES VERNACULAIRES À DAKAR : QUEL AVENIR POUR LE DIOLA ? ……..……....115-129
Jean Sibadioumeg DIATTA ……..……..115-129

DU GREC À L'ARABE : TRADUCTION, TRANSFORMATION ET RECONTRUCTION DE LA LOGIQUE ARISTOTÉLICIENNE……..……..... 130-148
Alioune SECK…….….. 130-148

MÉCANISMES D'INTÉGRATION DES EMPRUNTS NOMINAUX DU *MOORÉ* AU FRANÇAIS……. 149-165
Yacouba KOURAOGO ……..…….149-165

DÉCRYPTAGE SÉMIOTIQUE DES CHANSONS *VODUN SAKPATA* ET *NESUXWÉ* AU BÉNIN : ENTRE DISCOURS ENGAGEANTS ET ÉDUCATION À LA DISCIPLINE
Marcellin Médétonhan LOUGBEGNON[a], Laurent ATCHIKPA[b]…….….. … 166- 179

« SENGHOR ET CÉSAIRE : LES CONTROVERSES D'UNE POÉSIE DE LA SUBVERSION » ……..……...180-196
Thierno Arouna NIANG……..………….180-196

MÉMOIRE, IDENTITÉ ET ÉCRITURE DANS LES ROMANS DE LA MIGRITUDE : DE LA SOUVENANCE À L'ANCRAGE TERRITORIAL ……..……197-213
Landa YIRADIANG…….……197-213

EFFET DE LA VARIABILITÉ CLIMATIQUE SUR LA PRODUCTION DE L'ARACHIDE AU SÉNÉGAL : CAS DU DÉPARTEMENT DE LOUGA……..… 214-231
Sadibou SOW[a] ,Serigne Modou SARR[b] ,Awa BA[c] , Ibrahima SEYE[d]…..…… 214-231

ANALYSE DE LA GOUVERNANCE DU CLUB DE FOOTBALL PROFESSIONNEL CANON SPORTIF DE YAOUNDÉ SAISON SPORTIVE 2023-2024……..... 232-249
Modeste Ghislain ONOMO ONOMO[a] , Rodrigue MENYE MPELE[b]..... 232-249

LISTE DES AUTEURS DU *LIENS 10- Volume 2* ……..…..250

Éditorial

Volume 2

Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef

Ce numéro 10, Juillet 2026, de la revue *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* témoigne du dynamisme des chercheurs et enseignants-chercheurs. Les productions scientifiques sont tellement importantes qu'elles sont reparties en deux volumes, lesquelles productions sont inédites et, sans conteste, de qualité.

Le volume deux (2) est composé de quatorze articles (14) articles. Les uns sont du domaine des sciences de l'éducation et les autres relèvent des disciplines fondamentales. C'est ainsi qu'en ce qui concerne la première catégorie, c'est Jörg Martin HARTMANN qui ouvre l'éditorial de ce volume avec une production scientifique qui porte sur un dispositif d'ateliers artistiques intégré à l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans deux établissements secondaires Sénégalais.

Sileymane SALL et Sylvain Luc AGBANGLANON traitent de la perception des acteurs sur la formation duale, en ce qui concerne sa capacité à favoriser l'insertion. L'étude est conduite au centre sectoriel de formation professionnelle en foresterie de Bounkiling.

Justin Masandi Kisuku LEZ nous emmène en RDC (République Démocratique du Congo) avec une étude qui analyse la pertinence du « projet d'humanitude » face aux défis de l'Enseignement Supérieur de masse en République Démocratique du Congo (RDC). La recherche s'appuie sur la méthode PREHRENPEC et le modèle d'évaluation-soutien DIDIMAL.

Quant à Natié COULIBALY, Bakary DEMBÉLÉ et Mamadou KEITA, ils réfléchissent sur l'impact croissant de l'insécurité liée aux menaces terroristes sur le système éducatif Malien, en particulier sur le climat scolaire. L'objectif général est d'évaluer les effets de cette insécurité sur les relations interpersonnelles, la continuité pédagogique et le bien-être des acteurs scolaires à l'Institut de Formation de Maîtres (IFM) de Niono (Mali).

Cheikh SAMB et Mouhamadou Fadil KANE nous font revenir au Sénégal. Leur étude se propose d'examiner le programme d'enseignement de la langue arabe au sein des établissements franco-arabes au Sénégal.

Amath FALL clôt cette partie relevant des Sciences de l'éducation. Son article analyse le paradoxe de l'intégration numérique dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'Académie de Tambacounda.

Pour ce qui est des disciplines fondamentales, nous avons cet article de Jean Sibadioumeg DIATTA. Il traite de la question de la vernacularisation du diola à Dakar. Au travers d'une immersion en milieu familial, il a montré que l'urbanité linguistique influence les pratiques des locuteurs aux identités hybrides.

Alioune SECK lui emboite le pas avec une production scientifique qui examine le rôle décisif du mouvement de traduction dans la transformation de la logique et de la pensée philosophique de l'Antiquité tardive au monde islamique médiéval.

Yacouba KOURAOGO nous fait voyager au Burkina Faso. Son article s'intéresse aux emprunts nominaux du *mooré* au français dans une perspective lexicologique qui considère l'emprunt comme un procédé de création lexical à travers le contact de langues et de cultures

Sur la même lancée, Marcellin Médétonhan LOUGBEGNON et Laurent ATCHIKPA examinent les particularités discursives et sémiologiques des *vodun sakpata* et *nɛsuxwé* au Bénin en se fondant sur les corpus de chanson. Les corpus de chanson sont mobilisés auprès des fidèles et dignitaires des *vodun sakpata* et *nɛsuxwé* dans les communes de Savalou et de Dassa-Zoumé au Bénin.

Thierno Arouna NIANG fait une étude diachronique adossée à une comparaison binaire en guise de contribution épistémologique à l'inépuisable critique littéraire des productions africaines qui élucide plus clairement les controverses de la poésie subversive à la fois Senghorienne et Césairienne.

Landa YIRADIANG examine comment les écrivains de la Migritude, évoluant souvent hors du continent Africain, mobilisent la mémoire et l'écriture comme outils de résistance contre les discours hégémoniques occidentaux et la crise identitaire liée à l'exil.

Dans un tout autre cadre, Sadibou SOW, Serigne Modou SARR, Awa BA et Ibrahima SEYE traitent de l'effet du changement climatique sur la production de l'arachide au Senegal : le cas du département de Louga.

Modeste Ghislain ONOMO ONOMO et Rodrigue MENYE MPELE de clore cet éditorial du volume 2 avec leur article qui analyse la gouvernance du club de football professionnel Canon Sportif de Yaoundé, saison sportive 2023-2024.

Bonne lecture !

I. SCIENCES DE L'ÉDUCATION

IMPACT DE LA MENACE TERRORISTE SUR LE CLIMAT SCOLAIRE AU MALI : LE CAS DE L'INSTITUT DE FORMATION DE MAÎTRES DE NIONO

Natié COULIBALY[a], doctorant _ UYOB (Mali)
natiecoulibaly@gmail.com
Bakary DEMBÉLÉ[b], doctorant _ UYOB (Mali)
bd491495@gmail.com
Mamadou KEITA[c], doctorant _ UYOB (Mali)
keitamsd@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse les effets de l'insécurité liée aux menaces terroristes sur le climat scolaire à l'Institut de Formation de Maîtres (IFM) de Niono au Mali. Les données ont été recueillies à partir de 18 entretiens, d'observations et de sources documentaires, puis analysées thématiquement. Les résultats révèlent que la peur, le stress et la démotivation affectent les acteurs scolaires, provoquant une baisse des effectifs et des perturbations pédagogiques. Toutefois, des stratégies de résilience émergent à travers la solidarité, l'adaptation des pratiques et l'engagement communautaire. L'étude met en évidence la nécessité de renforcer la sécurité scolaire et l'accompagnement psychosocial afin de préserver un environnement d'apprentissage favorable.

Mots-clés : Climat scolaire ; Enseignants ; Insécurité ; Mali ; Résilience.

Abstract

This study examines the effects of insecurity linked to terrorist threats on the school climate at the Teacher Training Institute (Institut de Formation de Maîtres – IFM) of Niono, Mali. Data were collected through 18 interviews, observations, and documentary sources, and were analyzed using a thematic approach. The findings reveal that fear, stress, and demotivation affect school stakeholders, leading to declining enrollment and disruptions in teaching and learning activities. However, resilience strategies have emerged through solidarity, the adaptation of educational practices, and community engagement. The study highlights the need to strengthen school security and psychosocial support in order to preserve a conducive learning environment.

Keywords: Insecurity; Mali; Resilience; School climate; Teachers.

Introduction

Le Mali, pays sahélien confronté à une crise sécuritaire persistante depuis 2012, fait face à une expansion de la menace terroriste qui a progressivement touché ses institutions, notamment le système éducatif. Entre fermetures d'écoles, enlèvements ciblant les enseignants et attaques directes contre des établissements scolaires (UNICEF, 2023), plus de 1 800 écoles étaient fermées en 2023, privant ainsi des centaines de milliers d'enfants d'accès à l'éducation. Cette insécurité grandissante transforme profondément le climat scolaire, affectant non seulement la continuité pédagogique, mais aussi le bien-être psychologique des acteurs éducatifs et la qualité des interactions au sein des écoles.

Dans ce contexte, l'insécurité liée au terrorisme génère une double menace. D'abord une menace physique directe (risques d'attentats, enlèvements), mais aussi une menace psychologique diffuse (peur chronique, stress post-traumatique, méfiance généralisée).

Ces facteurs remettent en question la capacité des écoles maliennes à maintenir un climat scolaire serein, pourtant essentiel aux apprentissages et au développement des élèves (E. Debarbieux, 2016).

Peu d'études ont cependant analysé les mécanismes précis par lesquels la terreur affecte le quotidien des écoles maliennes, notamment dans les zones périurbaines moins documentées comme les régions du Nord et du Centre du Mali. C'est pour cela que nous nous sommes intéressés au cas de l'IFM de Niono qui se trouve, géographiquement au centre du pays et à plus de 300 kilomètres de Bamako.

La question principale de cette étude est : Dans quelle mesure l'insécurité (physique, psychologique ou sociale) perçue ou vécue par les acteurs scolaires influence-t-elle la qualité du climat scolaire au sein de l'établissement ?

L'objectif principal est d'évaluer les effets de l'insécurité (violences, harcèlement, sentiment de danger, etc.) sur les dimensions du climat scolaire (relations interpersonnelles, sentiment d'appartenance, performance académique, bien-être) et identifier des pistes d'amélioration.

L'hypothèse principale de l'étude est : plus le niveau d'insécurité perçue ou réelle au sein d'un établissement est élevé, plus le climat scolaire se dégrade, se manifestant par une détérioration des relations entre acteurs, une baisse de la motivation des élèves et une augmentation des comportements perturbateurs.

La dégradation du climat sécuritaire au Sahel, et particulièrement au Mali, a profondément affecté le système éducatif. Plusieurs études convergent pour souligner l'impact multidimensionnel du terrorisme sur le fonctionnement des écoles, les acteurs éducatifs, les élèves et les communautés.

Sur le plan de la fermeture d'écoles et l'accès à l'éducation, l'UNICEF (2022), montre que plus de 1 800 écoles ont été fermées entre 2017 et 2022 au Mali, principalement dans les régions de Mopti et Ségou.

Cette situation a entraîné une déscolarisation massive, avec un impact disproportionné sur les filles, deux fois plus susceptibles de ne pas retourner à l'école après une fermeture.

Cette situation peut également affecter la santé mentale et l'adaptation des enseignants, selon B. Touré et al. (2021), qui révèlent que 75 % des enseignants en zones à risque présentent des symptômes de stress post-traumatique. Face à l'insécurité, certains adoptent des stratégies d'adaptation telles que l'ajustement des contenus pédagogiques et la solidarité communautaire.

La radicalisation et vulnérabilité des écoles en est également un aspect important. En effet, F. Diallo (2020) met en lumière le rôle ambivalent des écoles, à la fois cibles de recrutement pour les groupes armés et espaces potentiels de prévention. Les programmes intégrant éducation civique et dialogues intercommunautaires apparaissent comme des leviers prometteurs, d'après le chercheur.

Dans tout cela, la résilience communautaire joue un rôle non négligeable. S. Maïga (2019) illustre, à travers le cas de Djidaga (région de Kayes), comment les communautés locales organisent des gardes armées pour sécuriser les établissements. Si cette initiative traduit une forte mobilisation, elle comporte aussi le risque de militarisation de l'espace scolaire.

Il faut donc souligner les réponses institutionnelles, considérées comme des solutions durables. Le Plan de sécurisation des écoles du Ministère de l'Éducation (2021) repose sur trois piliers : formation aux premiers secours, renforcement des infrastructures (clôtures), et coopération avec les forces de sécurité. Toutefois, son déploiement demeure inégal, notamment dans les zones rurales en raison d'un déficit de financement. L'une des solutions reste aussi les médiations religieuses. D. Coulibaly (2022) souligne le rôle décisif des leaders religieux et chefs coutumiers dans la négociation de la réouverture des écoles. À Koro, par exemple, des accords locaux ont permis d'éviter certaines attaques en instaurant des médiations communautaires.

Pour pallier l'interruption de la scolarisation, Save the Children (2023) a développé des programmes radiophoniques couvrant 70 % des zones à risque. Bien que ces dispositifs permettent un accès partiel à l'éducation, ils n'ouvrent pas droit à un diplôme reconnu, ce qui limite leur portée, c'est une éducation alternative.

Les conséquences pédagogiques de la crise sont sans appel sur les résultats scolaires, si l'on tient compte des statistiques fournies par A. Bah et M. Keïta (2023). Ils montrent une baisse de 30 % des performances en mathématiques dans les écoles exposées aux attaques, principalement due à l'absentéisme des enseignants, qui atteint 40 % en zones à risque contre 10 % ailleurs.

Autre conséquence, il s'agit de l'aspect « genre et insécurité ». Traoré (2021) rapporte que les fermetures d'écoles favorisent l'augmentation des mariages précoces, perçus par certaines familles comme une stratégie de protection. Dans ce contexte, les écoles non-mixtes sont parfois mieux tolérées par les communautés.

L'International Crisis Group (2023) note que le Mali privilégie une approche décentralisée via les collectivités locales, tandis que le Burkina Faso mise sur la sécurisation militaire directe. Dans les deux cas, l'absence de coordination centrale limite l'efficacité des politiques.

En gros, disons que deux tendances principales se dégagent : (1) la fermeture des écoles renforce la déscolarisation, en particulier des filles, et (2) les réponses locales, souvent plus souples et ancrées dans le tissu communautaire, apparaissent plus adaptées que les politiques nationales. Néanmoins, deux lacunes de recherche demeurent : l'absence d'évaluations sur les effets cognitifs à long terme de la crise sécuritaire sur les enfants, et le manque d'études rigoureuses sur les programmes de prévention de la radicalisation en milieu scolaire. Parmi les pistes d'action, l'hybridation des dispositifs (par exemple, combiner écoles radio et sécurisation communautaire) et la mise en place d'un fonds sahélien pour la protection de l'éducation figurent comme des recommandations prioritaires.

Les résultats de cette étude pourront éclairer les politiques éducatives maliennes, tiraillées entre impératifs sécuritaires et préservation de la mission pédagogique. Ils contribueront aussi aux débats sur l'éducation en contexte de crise, en documentant des formes de résilience spécifiques au Sahel, plus particulièrement au Mali.

1. Cadre théorique

L'analyse des effets de la menace terroriste sur le climat scolaire peut être éclairée par deux cadres conceptuels complémentaires : la théorie de la peur (D. Glaser, 1967) et la théorie de la résilience scolaire (A. S. Masten, 2001). Ces deux approches permettent de comprendre à la fois la vulnérabilité psychosociale induite par la menace et les capacités d'adaptation des acteurs et institutions éducatives.

1.1.La théorie de la peur

Initialement développée dans le champ de la criminologie, la théorie de la peur, proposée par Daniel Glaser, soutient que la perception subjective de la menace (plus que le risque objectif) influence significativement les comportements sociaux. Transposée au contexte scolaire en situation de menace terroriste, cette théorie permet de comprendre comment une insécurité diffuse, même sans événement concret, peut générer un climat de peur durable.

La peur perçue opposée au risque réel : la peur de l'attentat est souvent disproportionnée par rapport à sa probabilité statistique, alimentée par la médiatisation des violences, les rumeurs locales ou encore les exercices de confinement répétés.
Les effets comportementaux et psychosociaux revoient premièrement aux comportements d'évitement (absentéisme accru, refus de participation aux activités parascolaires), deuxièmement à l'hypervigilance (stress chronique chez les enseignants et élèves, manifestations de fatigue émotionnelle) et troisièmement à la détérioration des relations sociales (repli communautaire, stigmatisation des "autres" minorités, étrangers).
Appliquée à notre étude, cette théorie suppose que les manifestations de cette peur peuvent être appréhendées à travers des indicateurs mesurables tels que : des échelles de peur perçue (ex. : Craignez-vous qu'un attentat survienne dans votre établissement ?), des modifications des routines scolaires (contrôle accru des accès, suppression d'activités à l'extérieur, changement d'horaires).

1.2.La théorie de la résilience scolaire

Dans une perspective complémentaire, la théorie de la résilience développée par Ann Masten permet d'aborder les capacités d'adaptation du système scolaire face à des chocs externes majeurs. La résilience est définie comme la capacité d'un système (individu, groupe ou institution) à maintenir ou restaurer ses fonctions essentielles en dépit de l'adversité.
Comme concepts clés, nous avons trois (3) facteurs de protection : les liens sociaux (qualité de la relation entre élèves, enseignants et personnel éducatif), les routines sécurisantes (existence de protocoles clairs et compréhensibles en cas d'alerte ou de menace) et le leadership éducatif (posture rassurante et structurante des chefs d'établissement).
En ce qui concerne le processus de résilience, nous avons la normalisation (capacité à rétablir un climat d'apprentissage après une alerte ou un incident) et l'apprentissage post-traumatique (transformation positive des relations et des pratiques suite à une crise).
Cette théorie, rapportée à la présente étude, laisse apparaitre que les dynamiques de résilience scolaire peuvent être analysées à travers : le taux de retour à la normale qui se matérialise par la baisse de l'absentéisme, la reprise des apprentissages et la stabilité émotionnelle et la qualité des dispositifs d'accompagnement mis en place, traduite par le soutien psychologique, l'espaces de parole et la médiation scolaire.

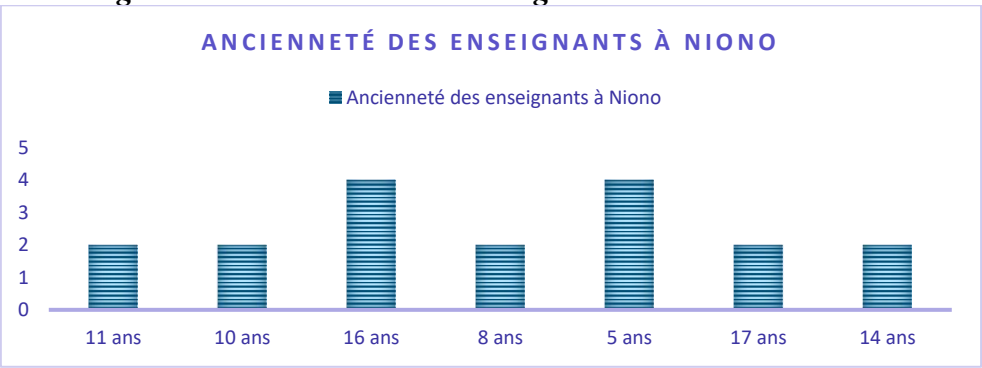
2. Approche méthodologique

La méthodologie est axée sur dix-huit (18) entretiens semi-directifs avec des enseignants, élèves et parents confrontés à des fermetures ou attaques terroristes.

Pour rappel, d'après Chauchat (1985), cité par A. P. Brou (2015, p. 72) « en matière d'observation, l'entretien semi-directif est généralement considéré comme une méthode qui permet de collecter des données sans qu'elles soient induites par des questions. L'entretien semble en particulier moins suggestif que le questionnaire. Cela est attribué au caractère minimal des interventions de l'intervieweur.

Les entretiens et les observations ont eu lieu à Niono, entre octobre 2022 et juin 2023. Les données ont été collectées à l'aide d'enregistrements et de prises de notes. L'âge des enseignants interviewés (15 hommes et 3 femmes) va de 35 à 56 ans. Ils sont tous mariés et sont à Niono depuis au moins 5 ans. Ils enseignent les disciplines suivantes : Sociologie, Psychopédagogie, Philosophie, Mathématiques, Physique-Chimie, Histoire-Géographie.
Les thèmes abordés sont entre autres : l'impact de la menace terroriste sur le quotidien de l'école et des enseignants, les changements observés dans le fonctionnement de l'école (horaires, effectifs, activités) depuis le début des attaques terroristes, les réactions des élèves face aux alertes sécuritaires (ex. exercices d'évacuation), l'incidence des menaces terroristes sur les relations entre élèves, ou entre enseignants et élèves (plus de tensions ou, au contraire, plus de solidarité), les sentiments qui dominent les acteurs scolaires (peur, stress, résignation), les mesures mises en place pour protéger l'école (ex. patrouilles, clôtures, accompagnements psychologiques), la participation des communautés locales dans la lutte contre le terrorisme, les attentes vis-à-vis des autorités locales et nationales, les défis et les forces de l'école face à la crise sécuritaire.
Comme méthode d'analyse des données, nous avons procédé à une analyse thématique (codage manuel), suivie d'une triangulation des verbatims issus des entretiens.

Figure n°1 : Ancienneté des enseignants interviewés à Niono



Source : Enquête de terrain, juillet 2025

3. Résultats

Après les transcriptions des verbatims, leurs analyses thématique et triangulée nous ont donné les résultats qui suivent. Aussi, par respect du caractère anonyme des entretiens, nous n'avons pas cité nommément les auteurs des propos rapportés. Seules les initiales de leurs prénoms et noms sont notées.

3.1. Impact de la menace terroriste sur l'école et le quotidien

Les acteurs scolaires décrivent un impact multiple. D'abord, l'arrivée massive d'élèves déplacés est soulignée : « L'école a reçu beaucoup d'élèves déplacés à cause de la menace terroriste. » M. K. Ensuite, la psychose et la peur collective sont évoquées : « La psychose née des bruits des bombes artisanaux provoque la panique. » I. C, tandis que « nous sommes dans une anxiété totale, de peur d'être attaqué à tout moment » B. B. Par ailleurs, les effets vont jusqu'à la fermeture temporaire des écoles : « Beaucoup d'établissements scolaires sont affectés… ce qui amène dès fois à la libération instantanée des élèves et à la fermeture temporaire. » N. C. Enfin, la menace favorise l'insécurité sociale : « La menace terroriste augmente le taux de banditisme et la délinquance en milieu juvénile. » S. T.

3.2. Changements dans le fonctionnement des écoles, l'IFM en particulier

Les discours convergent sur des modifications structurelles. D'une part, il y a un bouleversement des effectifs : « Diminution des effectifs » M. K, mais aussi « plus d'effectifs d'année en année à cause des déplacés » N. C. D'autre part, les horaires sont modifiés et les activités scolaires réduites : « changement d'horaires, difficulté de réaliser les activités scolaires » I. C. Enfin, la conséquence ultime reste la fermeture : « La quasi-totalité des écoles du cercle sont fermées sauf dans les gros villages. » S. T.

3.3. Réactions des élèves aux alertes sécuritaires

Les réactions sont marquées par la peur et la panique. Ainsi, certains respectent les consignes : « Les élèves réagissent selon les consignes de sensibilisation données par les acteurs responsables scolaires. » B. B. Cependant, d'autres manifestent de fortes émotions : « Dès qu'ils entendent des coups de feu, ils s'affolent et se mettent à courir… » S. S ou encore « C'est la panique totale, les cris et les pleurs. » Z. S. De plus, la réduction des heures de cours frustre les élèves : « Les élèves critiquent la qualité de l'apprentissage… » S. S.

3.4. Relations sociales et climat scolaire

Malgré l'insécurité, les relations semblent renforcées. En effet, la majorité des participants affirment : « Plus de solidarité entre enseignants et élèves et entre élèves et élèves. » S. S ou encore « On ne peut être que solidaire entre nous. » A. D. Cependant, quelques-uns relativisent : « Chez nous ici, l'insécurité n'a pas encore affecté les relations. » M. K.

3.5. Sentiments dominants et accompagnement psychologique

Les sentiments exprimés sont principalement la peur, le stress et la résignation : « La peur se lit sur tous les visages des acteurs scolaires. » Z. S et « C'est le sentiment de résignation qui domine. » I. C. Toutefois, l'accompagnement psychologique reste limité : « Non, pas du tout, nous sommes laissés à nous-mêmes. » N. C, même si certains bénéficient du soutien d'ONG : « L'accompagnement des ONG, grâce à la formation au renforcement de capacités. » O. C.

3.6.Mesures de protection et initiatives locales

Les mesures mises en place se limitent souvent aux clôtures et patrouilles : « Les mesures exploitées sont entre autres : patrouilles, clôtures et alertes. » O. C. Néanmoins, plusieurs établissements restent vulnérables : « Beaucoup d'établissements demeurent sans clôture… Les patrouilles militaires sont rares. » B. B.

3.7. Attentes envers les autorités

Les acteurs scolaires demandent avant tout une sécurisation totale : « Assurer la sécurité totale » O. D, « Maintenir les patrouilles dans l'école » S. T et « Appui psychologique de nos autorités. » Y. C. De plus, ils souhaitent des infrastructures sociales : « Créer un centre sportif. » M. K.

3.8. Défis et forces face à la crise

Le défi majeur est clair : « Lutter contre le terrorisme sur toutes ses formes » B. B et « Mieux sécuriser l'école et les élèves » Y. C. Cependant, les forces reposent sur la résilience et l'espoir : « La principale force de notre école face à cette crise est la résilience. » O. D et « La force, c'est l'espoir que nous avons. » N. C.

En conclusion, l'analyse thématique des discours révèle que l'insécurité, liée aux menaces terroristes, a des impacts profonds sur le fonctionnement des écoles de Niono et de l'IFM en particulier, des impacts aussi sur les relations sociales et l'état psychologique des acteurs scolaires. Peur, stress et résignation dominent, tandis que les mesures de protection restent limitées et souvent insuffisantes. Toutefois, les enseignants et élèves font preuve de résilience et de solidarité, considérées comme leurs principales forces pour affronter la crise. Les attentes envers les autorités se concentrent sur la sécurisation de l'établissement, l'accompagnement psychologique et l'implication communautaire, dans l'espoir de restaurer un climat scolaire serein et favorable à l'apprentissage.

4. Discussion

Les résultats confirment les observations de E. Debarbieux (2016) qui souligne que le climat scolaire est étroitement lié au sentiment de sécurité, la peur chronique affectant directement la qualité des interactions éducatives. La fermeture des écoles et la déscolarisation, mises en évidence par UNICEF (2022), se retrouvent dans notre étude où les enseignants évoquent la baisse des effectifs et les fermetures temporaires d'établissements. Par ailleurs, l'impact psychologique relevé, notamment la peur et la résignation, rejoint les travaux de B. Touré et al. (2021) qui ont montré une prévalence élevée de stress post-traumatique chez les enseignants en zones à risque.

Les formes de résilience observées (solidarité entre élèves et enseignants, adaptation des horaires, mobilisation communautaire) confirment les conclusions de A. S. Masten (2001) sur la capacité des systèmes éducatifs à restaurer leurs fonctions essentielles malgré l'adversité. Cette dynamique rejoint également les constats de S. Maïga (2019) sur l'importance de la mobilisation communautaire, même si, comme l'auteur le note, elle comporte un risque de militarisation de l'espace scolaire.

En matière de prévention, les résultats font écho à F. Diallo (2020) et D. Coulibaly (2022) qui plaident pour des approches intégrant l'éducation civique, les dialogues intercommunautaires et la médiation religieuse afin de réduire les tensions et prévenir la radicalisation. De plus, l'absentéisme et la baisse de performance scolaire observés corroborent les données de A. Bah et M. Keïta (2023), qui documentent une chute significative des résultats en mathématiques dans les zones touchées par l'insécurité. Enfin, les attentes exprimées à l'égard des autorités, notamment en termes de sécurisation et d'appui psychosocial, confirment la pertinence du Plan de sécurisation des écoles (Ministère de l'Éducation nationale, 2021), tout en mettant en lumière son déploiement inégal sur le terrain.

Conclusion

En somme, cette étude met en évidence que l'insécurité liée à la menace terroriste détériore profondément le climat scolaire à l'IFM de Niono, se traduisant par une baisse des effectifs, une peur généralisée et une désorganisation des activités pédagogiques. Toutefois, elle révèle également des capacités de résilience remarquables, fondées sur la solidarité, la coopération communautaire et l'adaptation des pratiques éducatives. Pour améliorer la situation, il apparaît nécessaire de renforcer la sécurisation des établissements, d'étendre les dispositifs d'accompagnement psychosocial et de consolider les réponses locales en les articulant avec les politiques nationales, afin de restaurer un environnement scolaire stable et propice à l'apprentissage.

Références bibliographiques

BAH Abdoulaye & KEÏTA Modibo, 2023, « Insécurité et baisse de performance scolaire au Mali ». *Rapport de la Banque Mondiale*, Bamako (Mali). https://openknowledge.worldbank.org/

BROU A ssandé Patrice, 2015, « Pratiques éducatives et rendement scolaire chez les élèves : Cas des lycées de Maféré et d'Abobo ». [Thèse de Doctorat, Université Alassane Ouattara/Côte d'Ivoire], p. 429

COULIBALY Drissa, 2022, « Médiation islamique dans les écoles maliennes : rôle des leaders religieux dans la prévention des conflits ». *Rapport* n° 45. CRES.

DEBARBIEUX Éric, 2016, *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin.

DIALLO Fatoumata, 2020, « Écoles et prévention de l'extrémisme violent au Mali ». *Rapport UNESCO*, Bamako (Mali). https://www.unesco.org/fr/articles/30-formateurs-formes-sur-la-prevention-de-lextremisme-violent?hub=388&utm

GLASER David, 1967, "The effectiveness of correctional education". *American Journal of Correction*, 29(4), pp. 4-9.

Groupe International de Crise (International Crisis Group), 2023, « Mali vs Burkina Faso : Gestion comparée de la crise scolaire au Sahel ». *Briefing* n° 180. ICG. https://www.crisisgroup.org/

MAÏGA Souleymane, 2019, « Les écoles communautaires comme refuges : résilience locale face à l'insécurité au Mali ». *Revue africaine de sociologie*, 23(2), pp. 45-67.

MASTEN Ann S., 2001, "Ordinary magic: Resilience processes in development". *American Psychologist*, 56(3), pp. 227-238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227 ; Document consulté le 15 juin 2025 à 10H50min.

Ministère de l'Éducation nationale du Mali, 2021, « Plan de sécurisation des écoles maliennes 2021-2025 ». *Rapport*. https://www.education.gov.ml/ ; Document consulté le 17 juin 2025 à 11H00min.

Save the Children, 2023, « Écoles radio au Mali : éducation alternative en contexte d'urgence ». *Rapport*. https://www.savethechildren.net/mali/education?utm ; Document consulté le 1er juin 2025 à 14H10min.

TOURE Boubacar, TRAORE Awa & DIAKITE Mariam, 2021, « Stress et résilience chez les enseignants maliens en zones à risque ». *Journal of Education in Emergencies*, 7(1), pp. 112-130.

TRAORE Mariam, 2021, « Filles, école et terrorisme : enjeux genrés de la déscolarisation au Mali ». *Rapport ONU Femmes*. https://www.unwomen.org/

UNICEF, 2023, « L'éducation sous la menace terroriste au Sahel : Analyse des fermetures d'écoles au Mali ». https://www.unicef.org/wca/fr/communiqu%C3%A9s-de-presse/les-fermetures-d%C3%A9coles-ont-doubl%C3%A9-ces-deux-derni%C3%A8res-ann%C3%A9es-au-sahel-en?utm ; Document consulté le 12 juillet 2025 à 17H25min.

LISTE DES AUTEURS DU *LIENS* 10-Volume 2

- **Jörg Martin HARTMANN**
- **Sileymane SALL**
- **Sylvain Luc AGBANGLANON**
- **Justin Masandi Kisuku LEZ**
- **Natié COULIBALY**
- **Bakary DEMBÉLÉ**
- **Mamadou KEITA**
- **Cheikh SAMB**
- **Mouhamadou Fadil KANE**
- **Amath FALL**
- **Jean Sibadioumeg DIATTA**
- **Alioune SECK**
- **Yacouba KOURAOGO**
- **Marcellin Médétonhan LOUGBEGNON**
- **Laurent ATCHIKPA**
- **THIERNO AROUNA NIANG**
- **Landa YIRADIANG**
- **Sadibou SOW**
- **Serigne Modou SARR**
- **Awa BA**
- **Ibrahima SEYE**
- **Modeste Ghislain ONOMO ONOMO**
- **Rodrigue MENYE MPELE**