



Institut d'Accompagnement des Carrières
Diplomatiques et Internationales (IACDI)

Académie de Diplomatie et Relations
Internationales (ADRI)



Travail Personnel de Recherche (TPR)

Dans le cadre de l'obtention du Certificat de Capacités en

DIPLOMATIE ET ACTION HUMANITAIRE (CC-DAH)

**Thème : La mise en œuvre du droit à
l'éducation dans un contexte de défis
sécuritaires au Burkina Faso**

Présenté par : PALE Ollo Oscar

Promotion : 2026

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	II
REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	IV
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	V
RESUME.....	VI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE	2
1.1. Revue de littérature et définition des concepts-clés	2
1.1.1. Revue de la littérature.....	2
1.1.2. Définition des concepts-clés	2
1.2. Environnement de l'étude.....	4
1.2.1. Fondements juridiques, politiques, normatifs et institutionnels.....	4
Le cadre des quatre dimensions ou « 4-A ».....	5
CHAPITRE II : CADRE EMPRIRIQUE.....	7
2.1. Méthodologie.....	7
2.1.1. Type et approche de recherche.....	7
2.1.2. Champ de l'étude	7
2.1.3. Sources et constitution du corpus	8
2.1.4. Technique de collecte et grille d'analyse	8
2.1.5. Traitement, triangulation et appréciation des hypothèses.....	9
2.1.6. Considérations éthiques et limites	9
2.2. Analyse et discussions des résultats suivant les hypothèses.....	10
2.2.1. Des effets significatifs sur l'accès, la qualité et le maintien	10
2.2.2. Une continuité réelle, mais partielle et inégalement efficace.....	11
2.2.3. Mécanismes de résilience à institutionnaliser	12
CONCLUSION.....	14
BIBLIOGRAPHIE	15
ANNEXES.....	IX

DEDICACE

À mon épouse et à mes enfants !

A ma famille !

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, j'exprime ma plus profonde reconnaissance à la Direction générale de l'Institut d'Accompagnement des Carrières Diplomatiques et Internationales, à l'équipe de coordination du Certificat en Capacités en Diplomatie et Action Humanitaire, ainsi qu'à l'ensemble des formateurs, dont j'ai pu apprécier la rigueur des enseignements et la richesse des échanges, déterminantes pour l'aboutissement de cette étude.

Mes remerciements s'adressent également aux collègues de la promotion 2026, aux acteurs publics de l'éducation, aux organisations humanitaires et de développement, aux organisations de la société civile, aux enseignants, aux parents et aux communautés, dont les travaux, les pratiques et les retours d'expérience ont substantiellement nourri et orienté la réflexion.

Je remercie enfin mes collègues de Educo Burkina Faso pour leur engagement constant au service d'une éducation sûre, inclusive et de haute qualité.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Corpus documentaire principal de l'étude

SIGLES ET ABREVIATIONS

Dispositif 4-A	Disponibilité (Availability), Accessibilité, Acceptabilité et Adaptabilité du droit à l'éducation
ADRI	Académie de diplomatie et relations internationales
CC-DAH	Certificat de capacités en diplomatie et action humanitaire
CDE	Convention relative aux droits de l'enfant
COGES	Comité de gestion de l'école
DIH	Droit international humanitaire
EDI	Élèves déplacés internes
ESU	Éducation en situation d'urgence
HS1, HS2, HS3	Hypothèses spécifiques 1, 2 et 3
IACDI	Institut d'accompagnement des carrières diplomatiques et internationales
IPE	Institut international de planification de l'éducation
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
MENAPLN	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales
OCADES	Organisation catholique pour le développement et la solidarité
OCHA	Bureau des Nations Unies pour la coordination des affaires humanitaires
ODD 4	Objectif de développement durable no 4 : éducation de qualité
ONG	Organisation non gouvernementale
PAAENS-BF	Projet d'apprentissage accéléré pour les enfants et adolescents non scolarisés au Burkina Faso
PIDESC	Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels
SN-ESU	Stratégie nationale d'éducation en situation d'urgence
SSA/P	Stratégie de scolarisation accélérée avec passerelle
SSEZDS	Stratégie nationale de scolarisation des élèves des zones à forts défis sécuritaires
ST-ESU	Secrétariat technique de l'éducation en situation d'urgence
TPR	Travail personnel de recherche
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
IPE	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

RESUME

Au Burkina Faso, depuis 2016, l'aggravation des menaces sécuritaires, les déplacements de populations, les attaques et les fermetures d'établissements ont profondément transformé le contexte. Cette recherche examine comment le droit à l'éducation y est mis en œuvre.

Elle évalue l'impact de la crise sur les quatre dimensions du droit à l'éducation (disponibilité, accessibilité, acceptabilité, adaptabilité), analyse les réponses apportées et identifie des leviers capables de renforcer durablement la résilience du système éducatif.

La méthodologie est qualitative, et repose sur une analyse documentaire d'instruments juridiques, de politiques nationales et de rapports institutionnels couvrant principalement la période 2019-2025. Les résultats montrent que l'insécurité compromet fortement la réalisation effective du droit à l'éducation, avec des effets différenciés pour les filles, les enfants déplacés et les enfants en situation de handicap. Ils mettent en évidence que les mesures mises en œuvre, comme les réouvertures d'écoles, les classes de repli, l'accueil des élèves déplacés, la scolarisation accélérée, l'enseignement à distance, les cantines, l'appui psychosocial et la coordination humanitaire, assurent une continuité réelle mais inégalement répartie. L'étude conclut que l'effectivité du droit suppose une approche territorialisée articulant sécurité des établissements, qualité pédagogique, protection, financement prévisible, systèmes de données intégrés et participation des communautés.

Mots-clés : droit à l'éducation ; insécurité ; éducation en situation d'urgence ; résilience.

ABSTRACT

This study examines how the right to education is implemented in Burkina Faso amid rising insecurity since 2016, including population displacement, attacks, and widespread school closures. It evaluates the crisis's impact on the availability, accessibility, acceptability, and adaptability of education, reviews responses, and identifies mechanisms to sustainably reinforce the education system's resilience. The analysis relies on qualitative document review of legal instruments, national policy documents, and institutional reports, focusing mainly on the period from 2019 to 2025. Findings show insecurity seriously compromises effective enjoyment of the right to education, with disproportionate effects on girls, displaced learners, and children with disabilities. Measures such as school reopenings, relocation sites, enrolment of displaced pupils, accelerated learning programmes, distance education, school feeding, psychosocial support, and humanitarian coordination provide meaningful, though uneven, continuity of learning. The study concludes that effective implementation requires locally adapted strategies that integrate school safety, quality teaching, protection, predictable financing, coherent data systems, and active community participation.

Keywords: right to education; insecurity; education in emergencies; resilience.

INTRODUCTION

L'éducation constitue un droit humain inaliénable, un service public indispensable et un levier de protection. La détérioration du contexte sécuritaire au Burkina Faso depuis 2016 a désorganisé l'offre éducative, avec des attaques, des menaces, des déplacements forcés, la fermeture d'établissements et la saturation des écoles hôtes. Au 31 mai 2023, le ministère dénombrait 6 149 structures fermées, touchant 1 041 681 élèves et 31 004 enseignants. En février 2024, 5 336 écoles demeuraient fermées, soit plus d'un cinquième du parc scolaire. L'UNICEF estime une contraction des effectifs scolarisés de 453 000 élèves entre 2021-2022 et 2022-2023. Ces indicateurs montrent l'ampleur de l'atteinte portée à la continuité éducative. Cette recherche vise à déterminer comment rendre effectif le droit à l'éducation lorsque la sécurité, les capacités institutionnelles et les ressources sont sévèrement contraintes.

La question centrale est : comment assurer la mise en œuvre du droit à l'éducation au Burkina Faso dans un environnement marqué par des défis sécuritaires persistants ?

Trois questions spécifiques en découlent : quels sont les effets de l'insécurité sur l'accès, la qualité des apprentissages et le maintien des élèves dans le système éducatif ? Dans quelle mesure les réponses de l'État et de ses partenaires garantissent-elles une continuité éducative équitable, protectrice et durable ? Quels mécanismes flexibles, inclusifs et anticipateurs peuvent renforcer la résilience du système éducatif ?

L'objectif général consiste à analyser ces effets afin de formuler des stratégies de continuité et de résilience adaptées au contexte. Trois objectifs spécifiques structurent l'étude : d'abord, mesurer l'impact de l'insécurité sur l'exercice du droit à l'éducation ; ensuite, apprécier la pertinence et les limites des réponses de l'État, des collectivités territoriales, des partenaires et des communautés ; enfin, proposer des mécanismes aptes à renforcer l'effectivité de ce droit.

L'hypothèse générale soutient que l'effectivité du droit requiert une approche intégrée combinant des mécanismes calibrés pour les situations de crise et une action coordonnée.

Trois hypothèses de travail en découlent. Premièrement, l'insécurité exerce des effets significatifs sur l'accès, la qualité des apprentissages et le maintien des élèves. Deuxièmement, la continuité reste partielle, mais peut être consolidée par une coordination renforcée et une adaptation territorialisée des réponses. Troisièmement, des approches flexibles, inclusives et anticipatrices peuvent améliorer durablement l'effectivité du droit.

Le premier chapitre explicite les concepts, les ancrages juridiques et les cadres d'analyse mobilisés. Le second présente la méthodologie documentaire, confronte les résultats aux hypothèses et propose des pistes d'action.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous allons nous appesantir sur ce qui a déjà été écrit sur le sujet expliquer les concepts clé, les ancrages juridiques aussi bien au niveau international, régional que national et les cadres d'analyse mobilisés

1.1. Revue de littérature et définition des concepts-clés

Ce point sera essentiellement consacré à la revue de littérature et à la définition des concepts les plus importants relatifs à notre sujet d'étude.

1.1.1. Revue de la littérature

La recherche sur la situation éducative au Burkina Faso met en lumière trois conclusions essentielles. En premier lieu, la fermeture des établissements scolaires ainsi que les déplacements forcés des populations engendrent des interruptions dans le parcours éducatif, une diminution des compétences acquises, des risques accrus d'abandon scolaire et une surcharge des structures d'accueil. D'après le rapport statistique du ST-ESU de mars 2024, mentionné par Ouédraogo, Ouédraogo et Soulama/Coulibaly (2024, p. 203), 53,8 % des élèves déplacés internes avaient réussi à reprendre le chemin de l'école. Néanmoins, cette reprise se caractérisait par des conditions d'apprentissage précaires, des traumatismes psychosociaux persistants et une diminution des acquis scolaires. En second lieu, les dispositifs tels que les espaces temporaires d'apprentissage, les programmes d'accélération, les cours de rattrapage, l'éducation radiophonique ainsi que le soutien psychosocial jouent un rôle crucial dans la continuité de l'éducation, bien qu'ils ne parviennent pas à résoudre complètement les problèmes d'accès, de surcharge et de qualité. Les recherches menées à Kaya (Ouédraogo, 2025, p. 139-142) et à Séguénéga (Zallé, 2025, p. 129-132) mettent en évidence l'utilité de ces initiatives tout en soulignant leurs limitations tant matérielles que pédagogiques et institutionnelles. Enfin, ces travaux révèlent que la coordination entre les différentes institutions, le soutien aux enseignants et la fiabilité des données sont des facteurs déterminants pour assurer la pertinence et la pérennité des réponses apportées.

La présente étude articule le cadre des 4-A avec la typologie des capacités de résilience. La variable principale à expliquer est l'effectivité du droit à l'éducation. Les variables explicatives mobilisées sont l'intensité des contraintes sécuritaires, l'adaptation de l'offre, la coordination des acteurs, le niveau de financement, la qualité des données et la participation communautaire. Une réponse est réputée efficace lorsqu'elle rétablit simultanément l'accès, la protection, les apprentissages et la continuité, avec une priorité donnée aux groupes les plus exposés.

1.1.2. Définition des concepts-clés

La définition des concepts-clés de l'étude nous permet d'aborder les mots et expressions indispensables à la compréhension du travail.

Le droit à l'éducation

Le droit à l'éducation ne se confond ni avec la seule existence d'établissements ni avec la simple immatriculation des élèves. Il commande que toute personne, sans distinction, bénéficie d'une offre éducative effectivement disponible, de qualité, acceptable et apte à s'adapter aux contextes et aux besoins. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, en son article 13, consacre ce droit et en précise les finalités, à savoir l'épanouissement intégral de la personnalité, la promotion de la dignité humaine et la participation éclairée à une société libre. La Convention relative aux droits de l'enfant en renforce la portée à travers les principes de non-discrimination, de primauté de l'intérêt supérieur de l'enfant, de droit à la survie et au développement, ainsi que de droit à l'expression et à la participation.

Les obligations de l'État se déclinent classiquement en trois volets complémentaires. L'obligation de respecter implique de s'abstenir de toute entrave à l'accès et au déroulement de l'éducation. L'obligation de protéger requiert de prévenir, par un cadre normatif et des mécanismes effectifs, les atteintes imputables à des acteurs privés ou à des tiers. L'obligation de réaliser commande l'adoption de mesures législatives, administratives, budgétaires et pédagogiques aptes à rendre le droit effectif. Si la mise en œuvre peut être progressive eu égard aux ressources disponibles, certaines exigences s'imposent immédiatement, au premier rang desquelles l'interdiction de toute discrimination, l'obligation d'action et la garantie du noyau dur du droit. Une crise sécuritaire n'éteint pas ces exigences. Elle renforce au contraire le devoir d'assurer la continuité des apprentissages et de protéger les personnes, les infrastructures et les ressources éducatives.

Défis sécuritaires et éducation en situation d'urgence

Dans le cadre de cette recherche, les défis sécuritaires recouvrent l'ensemble des menaces armées et de leurs répercussions directes et indirectes sur les communautés et les services éducatifs. Ils incluent notamment les attaques visant les établissements, les violences, intimidations ou menaces contre le personnel voire exécution, la présence d'engins explosifs, les déplacements forcés, les restrictions de mobilité, les fermetures ordonnées par l'administration, la dégradation d'infrastructures et la rupture des chaînes d'approvisionnement. Ces facteurs interagissent pour produire une crise complexe où les dimensions sécuritaire, humanitaire, sociale et institutionnelle se renforcent et se conditionnent mutuellement.

L'éducation en situation d'urgence

Elle désigne l'ensemble des opportunités d'apprentissage de qualité offertes aux personnes touchées par une crise, depuis l'intervention immédiate jusqu'aux phases de relèvement et de reconstruction. Elle articule l'accès, la protection, le bien-être, les acquis d'apprentissage et la

participation des apprenants et des communautés. Deux dérives doivent être évitées. D'une part, la pérennisation d'une réponse transitoire dépourvue des standards requis de qualité. D'autre part, une planification de long terme indifférente à l'urgence vécue par les enfants et leurs familles. Le continuum urgence–relèvement–développement vise précisément à coordonner l'action humanitaire avec le renforcement structurel et durable du système éducatif public source.

Continuité éducative, résilience et qualité

La continuité éducative renvoie à l'aptitude à maintenir ou à rétablir sans délai des parcours d'apprentissage structurés lorsque l'école ne peut plus fonctionner normalement. Elle peut s'opérationnaliser sous diverses modalités telles que des classes de repli, des rotations en double vacation, des enseignements radiophoniques ou numériques, des programmes accélérés ou encore des dispositifs communautaires adossés aux ressources locales. La résilience va au-delà de la réponse immédiate. Elle décrit la capacité du système, des établissements et des communautés à anticiper les risques, à absorber les chocs, à s'ajuster et, le cas échéant, à se transformer, tout en conservant les objectifs d'équité et d'excellence pédagogique. source

La qualité ne peut être reléguée derrière le seul critère d'accès. Une offre est dite acceptable si elle garantit des contenus pertinents et contextualisés, des enseignants correctement formés et soutenus, un environnement d'apprentissage protecteur, des résultats mesurables et le plein respect de la dignité des apprenants. Elle est qualifiée d'adaptable lorsqu'elle répond aux besoins différenciés des enfants déplacés internes, des communautés hôtes, des filles, des enfants en situation de handicap et des adolescents dont le parcours a été interrompu.

1.2. Environnement de l'étude

Nous allons aborder dans cette section environnement de l'étude, les fondements juridiques, politiques, normatifs et institutionnels ainsi que le cadre théorique d'analyse de l'étude.

1.2.1. Fondements juridiques, politiques, normatifs et institutionnels

Ce point nous permet de comprendre le contexte réglementaire stratégique et organisationnel dans lequel s'inscrit le travail aussi bien au niveau international, régional que national.

Protection internationale et régionale

Le droit international fournit un socle normatif convergent. La Déclaration universelle des droits de l'homme, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention relative aux droits de l'enfant et la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement consacrent le droit d'accès à l'éducation et l'égalité de traitement. Au plan régional africain, la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples ainsi que la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant

réaffirment et précisent ces garanties. Parallèlement, l'Objectif de développement durable 4 engage les États à assurer une éducation de qualité, inclusive et équitable tout au long de la vie. En contexte de conflit armé, le droit international humanitaire protège les personnes civiles ainsi que les biens à caractère civil. Les écoles ne peuvent faire l'objet d'attaques que si, et dans la mesure où, elles deviennent des objectifs militaires au sens du droit des conflits armés. Leur utilisation à des fins militaires accroît l'exposition des élèves et du personnel éducatif aux risques, favorise le décrochage et peut altérer leur statut de protection. La Déclaration sur la sécurité dans les écoles, instrument d'engagement politique non contraignant juridiquement, incite les États à prévenir et documenter les attaques, à poursuivre les responsables et à restreindre l'emploi militaire des établissements scolaires. La garantie effective du droit à l'éducation requiert une mise en cohérence rigoureuse des normes relatives aux droits humains, du droit international humanitaire, des dispositifs de protection de l'enfance et des orientations de la politique éducative.

Cadre national burkinabè

Au Burkina Faso, la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007, qui fixe les principes d'orientation de l'éducation, occupe une place fondatrice. Elle consacre l'éducation au rang de priorité nationale et structure un système organisé autour de trois finalités indissociables : l'accès, l'équité et la qualité. Ces choix se déclinent, au plan opérationnel, dans la politique sectorielle de l'éducation et ses programmes par sous-secteurs, lesquels traduisent les options stratégiques en cibles de développement de l'offre, en objectifs d'amélioration des acquisitions scolaires, en dispositifs de services sociaux et en instruments de pilotage.

Face à la dégradation du contexte, la Stratégie nationale d'éducation en situation d'urgence 2019-2024 a servi de cadre de référence pour organiser la continuité éducative. Elle a été étayée par des plans d'action spécifiques, par des mécanismes de suivi des établissements fermés, déplacés puis rouverts, ainsi que par une coordination opérationnelle assurée par le Cluster Éducation. L'intégration graduelle des données d'ESU au sein du système d'information de gestion de l'éducation constitue un progrès notable, en ce qu'elle atténue la césure entre sources humanitaires et statistiques nationales et peut accélérer la prise de décision.

Cadres théoriques d'analyse

Le cadre des quatre dimensions ou « 4-A »

L'Observation générale n° 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels identifie quatre propriétés, intimement liées entre elles. La disponibilité (Availability) suppose l'existence en nombre suffisant d'établissements, d'enseignants, de matériels pédagogiques et de services associés. L'accessibilité se décline en absence de discriminations, accessibilité

physique et accessibilité financière. L'acceptabilité renvoie à la pertinence, à la qualité, à la sûreté et au respect des droits. L'adaptabilité exige que le système éducatif évolue en fonction des besoins des sociétés et des apprenants. Ce référentiel invite à dépasser une lecture purement quantitative centrée sur le décompte des écoles ouvertes.

Appliqué au Burkina Faso, ce schéma met en évidence des enchaînements causaux. La fermeture d'un établissement amoindrit la disponibilité ; l'allongement des trajets vers un établissement de repli compromet l'accessibilité ; la congestion des classes ou l'absence d'accompagnement psychosocial altère l'acceptabilité ; un calendrier rigide ou un enseignement numérique hors de portée signale un déficit d'adaptabilité. À l'inverse, la simple réouverture n'équivaut pas à la restauration du droit si elle n'est pas sûre, correctement pourvue en enseignants et en ressources, inclusive et à même de garantir les apprentissages.

L'approche systémique de la résilience

Une perspective systémique appréhende l'école comme un nœud au sein d'un réseau englobant ménages, communautés, services déconcentrés, collectivités territoriales, partenaires, mécanismes de protection, finances publiques et systèmes d'information. La fragilité d'un seul maillon peut mettre en défaut l'ensemble du dispositif : une infrastructure disponible demeure inutilisable sans itinéraire sécurisé ; un enseignant présent voit son efficacité réduite dans une classe surpeuplée et dépourvue d'outils ; une innovation numérique reste marginale en l'absence d'énergie, d'équipements et d'appui à l'usage.

La résilience se décline en quatre capacités complémentaires. L'anticipation repose sur l'analyse des risques, la planification de contingence et des dispositifs d'alerte. L'absorption vise la continuité d'un minimum de service pendant le choc. L'adaptation concerne l'ajustement des modalités d'apprentissage, de l'affectation des enseignants et du calendrier scolaire. La transformation cible les vulnérabilités structurelles, notamment les disparités territoriales, l'insuffisance de financements et les lacunes informationnelles. Cette grille de lecture permet de distinguer les réponses circonstanciées des réformes porteuses d'effets durables source.

CHAPITRE II : CADRE EMPRIRIQUE

Le chapitre consacré au cadre empirique va aborder la méthodologie adoptée pour la conduite de l'étude ainsi que l'analyse et discussion des résultats obtenus organisés selon les hypothèses de départ.

2.1. Méthodologie

Dans cette section méthodologie de l'étude, nous allons préciser le type de recherche, la période et les sources documentaires y compris les outils et techniques de collecte de données et les procédures d'administration et de triangulation. Elle aborde aussi les aspects éthiques et les limites

2.1.1. Type et approche de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un dispositif qualitatif, à la fois descriptif et analytique, fondé sur une revue documentaire systématisée. Elle n'a ni l'ambition de quantifier un effet causal ni celle d'extrapoler les opinions de l'ensemble des parties prenantes. L'objectif consiste plutôt à confronter les obligations découlant du droit à l'éducation aux données empiriques disponibles sur les effets de l'insécurité et sur les réponses déployées, afin d'élaborer une appréciation raisonnée et étayée des trois hypothèses.

Le choix d'un matériau documentaire se justifie par trois séries de considérations. D'abord, la thématique comporte un volet juridique substantiel qui requiert l'analyse d'instruments normatifs. Ensuite, l'accès aux régions les plus touchées demeure restreint et la collecte primaire y expose potentiellement à des risques sécuritaires et de protection. Enfin, le ministère et plusieurs organisations internationales mettent à disposition des séries de rapports et d'analyses autorisant une triangulation minimale des informations. À ce titre, le travail relève d'une étude empirique secondaire : les résultats dérivent de données produites antérieurement par des institutions identifiables et non d'entretiens réalisés spécifiquement pour ce TPR.

2.1.2. Champ de l'étude

Sur le plan spatial, l'analyse porte sur le Burkina Faso, avec un focus particulier sur les zones ayant connu des fermetures d'établissements, des déplacements de population scolaire ou l'accueil massif d'élèves déplacés internes. Sur le plan temporel, la période principale va de 2019 à 2025. L'année 2019 correspond à l'adoption de la SN-ESU, tandis que l'horizon 2025 permet d'intégrer les évolutions récentes disponibles au moment de la rédaction. Des textes antérieurs sont mobilisés pour étayer le cadrage juridique et institutionnel.

Le périmètre thématique couvre l'éducation de base ainsi que l'enseignement post-primaire et secondaire, en intégrant les dispositifs non formels lorsqu'ils constituent des passerelles de réintégration vers des parcours reconnus. L'unité d'observation retenue est le mécanisme par lequel un choc sécuritaire, ou encore une mesure publique de réponse, affecte l'une des dimensions constitutives du droit à l'éducation. Les groupes d'intérêt prioritaire incluent les

élèves déplacés internes, les filles, les enfants en situation de handicap, les enfants des communautés hôtes, les adolescents sortis du système scolaire et le personnel éducatif exposé.

2.1.3. Sources et constitution du corpus

Le corpus a été élaboré de manière raisonnée selon quatre critères de sélection: l'autorité et la crédibilité de la source, la pertinence directe pour la question de recherche, la période de publication, et la possibilité de recouper les informations. Il comprend des instruments juridiques internationaux et nationaux, des documents de politique éducative, des rapports statistiques relatifs à l'éducation en situation d'urgence, ainsi que des publications de l'UNICEF, de l'UNESCO-IPE et d'OCHA. Les articles de presse et les témoignages individuels n'ont été mobilisés qu'à des fins illustratives et n'ont jamais, à eux seuls, servi de fondement à la validation d'une hypothèse.

Tableau 1 : Corpus documentaire principal de l'étude

Catégorie	Documents examinés	Fonction dans l'analyse
Normes internationales	PIDESC ; CDE ; Observation générale n° 13 ; Convention UNESCO ; normes de DIH.	Définir les obligations et les critères du droit.
Cadre national	Loi d'orientation de 2007 ; politique sectorielle ; SN-ESU 2019-2024 et plans d'action.	Identifier les engagements, dispositifs et responsabilités.
Données de situation	Rapports mensuels ESU ; publications MENAPLN, UNICEF, UNESCO-IPE et OCHA, 2019-2025.	Documenter fermetures, populations affectées et évolution.
Réponses et innovations	Documents sur réouvertures, SSA/P, accueil des EDI, distance, protection et coordination.	Apprécier pertinence, couverture, limites et potentiel.

Source : auteur, sur la base de la triangulation documentaire.

2.1.4. Technique de collecte et grille d'analyse

La collecte s'est appuyée sur une fiche de dépouillement renseignant pour chaque document la référence, la date, l'auteur institutionnel, l'aire géographique, la population concernée, le type de choc, la nature de la réponse, les résultats rapportés, les limites et le niveau de fiabilité. Les données quantitatives ont été retenues avec leur date de référence, afin d'éviter l'amalgame de

valeurs non contemporaines présentées comme simultanées. Les informations ont ensuite été codées selon les quatre dimensions du droit à l'éducation et les quatre capacités de résilience. S'agissant de HS1, les indicateurs recherchés incluaient les fermetures d'écoles, les déplacements, les distances, les coûts indirects, la surcharge des classes, les pertes d'apprentissage et les risques en matière de protection. Pour HS2, l'analyse a porté sur la couverture, l'inclusion, la coordination, la sécurité, la qualité et la pérennité des réponses. Concernant HS3, les mécanismes ont été évalués au regard de leur faisabilité, de leur capacité d'anticipation, de leur équité territoriale, de leur intégration au système public et de leur potentiel de passage à l'échelle.

2.1.5. Traitement, triangulation et appréciation des hypothèses

Le traitement repose sur une analyse thématique. Les constats ont été ordonnés par hypothèse puis confrontés aux obligations juridiques et aux cadres 4-A et de résilience. Une hypothèse est considérée comme confirmée lorsque plusieurs sources indépendantes convergent et que la chaîne explicative apparaît cohérente. Elle est dite partiellement confirmée lorsque les résultats varient fortement selon les territoires, les groupes ou les conditions de mise en œuvre. Elle est réputée non confirmée lorsque les éléments disponibles demeurent insuffisants ou contradictoires.

La triangulation a consisté, dans la mesure du possible, à confronter une source nationale, une source onusienne et une analyse sectorielle. Elle ne permet pas d'annuler les divergences de définitions ou d'horizons temporels. En particulier, le nombre d'écoles fermées constitue un indicateur évolutif : une diminution peut traduire des réouvertures, des délocalisations, une recomposition du contrôle territorial ou une actualisation de la base de données, sans établir pour autant que l'accès, la sécurité et la qualité aient été intégralement rétablis.

2.1.6. Considérations éthiques et limites

Aucune donnée à caractère personnel n'a été collectée et les informations produites ne permettent d'identifier ni un enfant survivant ni une localité sensible au-delà du domaine public. Toute précision susceptible d'exposer des établissements ou leurs personnels a été volontairement écartée. Le principe de ne pas nuire a également structuré les recommandations, excluant toute proposition de réouverture dictée par des objectifs purement quantitatifs. Toute décision de reprise doit procéder d'une évaluation des risques contextualisée, itérative et tenue à jour.

Plusieurs limites doivent être soulignées. L'absence d'enquête primaire réduit la granularité empirique, tandis que la disponibilité hétérogène de données récentes et désagrégées restreint la comparabilité spatiale et temporelle. La dynamique rapide du contexte, la sous-déclaration possible des incidents et l'insuffisance d'indicateurs homologues sur les apprentissages et le

bien-être ajoutent des biais potentiels. Les résultats qui en découlent rendent compte de tendances solides, sans toutefois autoriser un classement fin de l'ensemble des régions ni l'attribution causale de changements à une intervention spécifique. Une étape complémentaire, fondée sur des entretiens et des observations directes, permettrait d'affiner l'analyse des perceptions et d'apprécier l'efficacité locale.

2.2. Analyse et discussions des résultats suivant les hypothèses

2.2.1. Des effets significatifs sur l'accès, la qualité et le maintien

Les éléments empiriques attestent tout d'abord d'une contraction notable de l'offre. Le recul de 6 149 structures fermées en mai 2023 à 5 319 en mars 2024 indique des réouvertures, mais près d'un cinquième des établissements demeuraient inactifs, avec 818 149 élèves et 24 281 enseignants directement affectés. Concomitamment, les effectifs nationaux ont diminué de 453 000 élèves sur deux années scolaires. La fermeture n'en constitue que la manifestation la plus visible : les écoles d'accueil absorbent les élèves et enseignants déplacés dans des salles souvent trop exiguës, avec des ressources pédagogiques limitées et une multiplication des vacances.

L'accessibilité physique est entravée par les déplacements forcés, l'insécurité perçue sur les trajets, l'éloignement des sites de repli et les restrictions de mobilité. L'accessibilité économique se détériore lorsque les ménages déplacés assument des coûts supplémentaires de transport, de fournitures ou de restauration, ou lorsque la perte de revenus intensifie le travail des enfants. Le principe de non-discrimination est fragilisé, les enfants sans documents, les enfants en situation de handicap, les adolescentes et ceux arrivant en cours d'année rencontrant des obstacles accrus à l'inscription et au maintien.

L'acceptabilité décline lorsque les classes sont surchargées, que des enseignants, parfois traumatisés et insuffisamment formés, ne disposent pas des appuis nécessaires, que les manuels font défaut et que le temps d'apprentissage se contracte. Les publications de 2024 sur la baisse des acquis chez les élèves déplacés confirment que la reprise de la scolarité, à elle seule, ne rétablit pas les apprentissages. L'école ne remplit sa fonction protectrice que si elle prévient les violences, assure un référencement effectif et soutient le bien-être psychosocial source. Les interruptions prolongées entraînent des pertes d'acquis, un découragement durable et un décalage d'âge, facteurs qui amplifient le risque d'abandon.

L'adaptabilité du système est mise sous tension par l'extrême hétérogénéité des parcours. Des curriculums standardisés, des calendriers rigides et des modalités d'évaluation uniformes répondent mal aux besoins d'enfants ayant subi des ruptures multiples. Les filles sont particulièrement exposées aux charges domestiques, aux unions et aux grossesses précoces; les adolescents peuvent privilégier une insertion économique; les enfants en situation de handicap sont fréquemment exclus de dispositifs temporaires non accessibles. En conséquence,

l'hypothèse HS1 est corroborée : l'insécurité affecte l'ensemble des quatre dimensions du droit à l'éducation, avec des effets cumulatifs et différenciés. Ils sont cumulatifs lorsque les chocs se succèdent et additionnent leurs conséquences : attaque, déplacement, fermeture, perte de revenus, interruption puis déclassement scolaire. Ils sont synergiques lorsque leur interaction produit un effet supérieur à leur simple somme : la peur du trajet, l'éloignement, le coût du transport et la démotivation peuvent ensemble conduire à l'abandon alors qu'aucun facteur pris isolément ne l'aurait nécessairement provoqué. Ces interactions renforcent les inégalités et montrent que la crise éducative ne peut être réduite à un déficit d'infrastructures. Cette lecture s'inscrit dans une perspective systémique. La crise éducative ne saurait être réduite à un déficit d'infrastructures; elle procède d'interactions entre conditions de sécurité, déplacements, pauvreté, dispositifs de protection, ressources humaines, santé mentale et gouvernance. Se limiter au décompte des écoles fermées revient à sous-estimer l'ampleur de l'atteinte au droit.

2.2.2. Une continuité réelle, mais partielle et inégalement efficace

L'analyse met en évidence un éventail de réponses. Les réouvertures rapprochent l'offre des populations dès lors qu'elles sont précédées d'analyses de risques et accompagnées de renforts en personnel et en matériel. Les classes de repli, les espaces temporaires et les doubles vacances accueillent les EDI; la SSA/P et les centres d'apprentissage accéléré offrent une seconde chance avant réintégration. Le PAAENS-BF a annoncé l'ouverture de 600 centres pour la rentrée 2026-2027; cette montée en puissance apparaît prometteuse, tout en demeurant, à ce stade, un engagement programmatique dont il conviendra d'évaluer les résultats. Les cours radiophoniques, les capsules et les supports hors ligne complètent la présence lorsque les déplacements restent contraints.

Les mesures de protection et de maintien jouent un rôle tout aussi déterminant. La restauration scolaire, la distribution de kits, l'accès à l'eau et à l'assainissement, le soutien psychosocial, la sensibilisation aux risques, la prévention des violences et le référencement vers les services compétents améliorent l'acceptabilité de l'offre et atténuent une partie des coûts supportés par les ménages.

Lorsque le ministère, ses services déconcentrés, les collectivités territoriales, le Cluster Éducation, les ONG et les communautés agissent de manière concertée, la cartographie des besoins, l'allocation spatiale des appuis et la convergence des approches deviennent plus aisées et plus fiables.

L'efficacité demeure toutefois inégale. L'enseignement à distance exclut de facto les ménages dépourvus d'équipement, d'électricité, de connectivité ou d'accompagnement. Les classes temporaires, en l'absence de normes claires, tendent à s'installer dans la durée. Les doubles vacances réduisent le temps effectif d'enseignement. Les programmes accélérés exigent des

enseignants spécifiquement formés et une certification reconnue. Par ailleurs, une réouverture trop hâtive expose les usagers si les conditions de sécurité ne sont pas durablement réunies. Les interventions restent fréquemment conditionnées par des financements de court terme et des couvertures géographiques discontinues.

HS2 se trouve ainsi confirmée de manière partielle. Les réponses existantes permettent d'assurer une continuité substantielle, sans garantir à elles seules une effectivité du droit qui soit à la fois équitable et durable. Leur efficacité augmente lorsqu'elles sont articulées entre elles, adossées à des données actualisées, co-conçues avec les communautés, encadrées par des normes de qualité et intégrées aux budgets et aux systèmes publics. La coordination ne constitue pas une fin en soi; elle doit se traduire par le comblement des lacunes, l'adoption de référentiels communs et une redevabilité centrée sur les résultats d'apprentissage et de protection.

2.2.3. Mécanismes de résilience à institutionnaliser

En premier lieu, une planification territoriale sensible aux risques s'impose. Chaque commune ou Circonscription de l'Education devrait disposer d'une cartographie dynamique des établissements ouverts, fermés, relocalisés et d'accueil, mise en regard des mouvements de population, des conditions d'accessibilité et des capacités disponibles. Des seuils décisionnels et des scénarios prédéfinis permettraient d'ajuster le calendrier, de redéployer les enseignants, d'activer des espaces temporaires ou d'opérer un basculement vers une modalité alternative, sans divulguer d'informations sensibles.

En deuxième lieu, il convient d'organiser une offre d'apprentissage multimodale et interopérable. Le présentiel doit rester prioritaire lorsque la sécurité est assurée, mais être complété par la radio, des contenus hors ligne, des supports imprimés et un accompagnement communautaire. Les contenus essentiels doivent être alignés sur le curriculum, les acquis validés et des passerelles garanties. La flexibilité devient alors une propriété du système public plutôt qu'un dispositif parallèle.

En troisième lieu, un paquet minimum intégré doit être garanti pour toute école affectée ou d'accueil, comprenant des enseignants préparés, des matériels, l'eau et l'assainissement, une alimentation scolaire ou un appui ciblé, des dispositifs de sauvegarde, un soutien psychosocial, l'inclusion du handicap, la participation des enfants et un mécanisme de plaintes. Cette configuration consacre l'indivisibilité entre éducation et protection, tout en renforçant simultanément la disponibilité, l'accès et l'acceptabilité.

En quatrième, le volet ressources humaines et l'ancrage communautaire sont déterminants. Les enseignants doivent être formés à la pédagogie accélérée, au soutien psychosocial de premier niveau, à l'identification des risques et aux pratiques inclusives, avec des dispositifs de supervision, de repos et d'appui pour prévenir l'épuisement professionnel. Les COGES,

parents, leaders communautaires et enfants peuvent contribuer à l'alerte, au suivi de l'assiduité, à l'acceptation des EDI et à l'ajustement des horaires, sans se substituer aux responsabilités de l'État ni assumer des fonctions de sécurité qui les mettraient en danger.

Enfin, la résilience requiert un financement prévisible et traçable. Une ligne budgétaire d'ESU, des stocks de contingence, des accords-cadres et des engagements pluriannuels permettraient d'intervenir plus rapidement. Les indicateurs doivent dépasser le simple comptage des bénéficiaires et intégrer les taux de présence et de rétention, la progression des apprentissages, la perception de la sécurité, le fonctionnement effectif des mécanismes de protection, ainsi que l'équité entre filles et garçons, EDI et communautés hôtes.

HS3 est confirmée sur le plan analytique. Des approches flexibles, inclusives et anticipatrices peuvent renforcer durablement l'effectivité du droit, à condition d'être institutionnalisées, financées et évaluées. Leur potentiel n'emporte toutefois pas démonstration d'efficacité en tout contexte; des pilotes assortis d'évaluations comparatives s'avèrent nécessaires avant une généralisation.

CONCLUSION

Cette recherche examine la réalisation du droit à l'éducation au Burkina Faso dans un environnement marqué par des contraintes sécuritaires persistantes. Elle montre que la crise n'interrompt pas l'exercice de ce droit, mais en accroît l'exigence, en imposant l'articulation simultanée de la protection, de la continuité et de la qualité, avec une attention prioritaire portée aux enfants les plus exposés.

Les résultats montrent que l'insécurité affecte simultanément la disponibilité des établissements et des enseignants, l'accessibilité physique et financière, l'acceptabilité des conditions d'apprentissage ainsi que la capacité d'adaptation du système. Les réouvertures d'écoles, les classes de repli, les dispositifs d'accueil des enfants déplacés internes, les programmes accélérés, les modalités d'enseignement à distance, les cantines scolaires et les appuis psychosociaux assurent une continuité effective. Leur performance demeure toutefois hétérogène, tributaire du niveau de sécurité, de l'étendue de la couverture, de la qualité des prestations, du financement et de la cohérence de la coordination. Les hypothèses 1 et 3 sont corroborées, la deuxième seulement partiellement.

Afin de renforcer l'effectivité de ce droit, les orientations suivantes sont proposées :

- mettre à jour la stratégie nationale d'éducation en situation d'urgence en intégrant des scénarios différenciés selon les territoires, des standards minimaux et une répartition explicite des responsabilités ;
- ancrer institutionnellement l'analyse des risques, les plans de continuité, un paquet intégré éducation-protection et une ligne budgétaire stable et prévisible ;
- déployer une offre multimodale conforme au curriculum, utilisable hors connexion, notamment une bibliothèque mobile, une radio solaire et un équipement numérique partagé, assortie de passerelles officiellement reconnues vers le système formel, d'une évaluation diagnostique et d'un suivi des acquis ;
- consolider les systèmes de données intégrées et désagrégées, le suivi des acquis d'apprentissage et la participation sécurisée des enfants, des enseignants, des parents et des communautés ;
- aligner les appuis des partenaires sur les normes nationales, privilégier des financements pluriannuels et cibler prioritairement les déficits territoriaux et sociaux.

La diplomatie humanitaire peut soutenir ces priorités par le plaidoyer en faveur de la protection de l'éducation, la mobilisation de ressources prévisibles et la mise en œuvre des engagements internationaux. Enfin, la résilience d'une école ne se limite pas à sa réouverture : elle repose sur sa sûreté, son inclusion et sa capacité d'apprentissage face à la crise.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages généraux

Tomaševski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primers No. 3.

2. Ouvrages spécialisés

Action Éducation. (2022). Insécurité et terrorisme : le droit à l'éducation sacrifié. <https://action-education.org/insecurite-et-terrorisme-le-droit-a-leducation-sacrifie/>

Burkina24. (2023). Crise sécuritaire et continuité des services éducatifs au Burkina Faso. <https://burkina24.com/2023/10/11/crise-securitaire-et-continuite-des-services-educatifs-au-burkina-faso-lenjeu-de-la-mobilisation-des-partenaires-selon-cinq-chercheurs/>

IIEP-UNESCO. (2025). Protecting education from attack: EiE data in Burkina Faso. <https://www.iiep.unesco.org/en/articles/protecting-education-attack-eie-data-burkina-faso>

INEE. (2010). Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement.

LeFaso.net. (2023). La SSEZDS décrit des approches pédagogiques pour les élèves des zones à forts défis sécuritaires. <https://lefaso.net/spip.php?article124418>

LeFaso.net. (2026). Le PAAENS-BF passe à l'échelle supérieure avec l'ouverture de 600 centres pour la rentrée 2026-2027. <https://lefaso.net/spip.php?article148267>

OCADES Caritas Burkina. (2025). Situation sécuritaire au Burkina : l'urgence d'éduquer en dépit de la crise. <https://ocadesburkina.org/?p=6123>

ReliefWeb. (2023). Rapport national de l'étude sur les obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé au Burkina Faso. <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/burkina-faso-rapport-national-de-letude-sur-les-obstacles-lacces-et-la-continuite-de-leducation>

UNESCO-IIEP. (2019). Crisis-sensitive educational planning in Burkina Faso. <https://www.iiep.unesco.org/en/articles/crisis-sensitive-educational-planning-burkina-faso>

UNICEF. (2025). L'éducation en crise : les fermetures d'écoles ont presque doublé en cinq ans en Afrique de l'Ouest et du Centre. <https://www.unicef.org/burkinafaso/communiqués-de-presse/leducation-en-crise>

UNICEF Innocenti. (2025). L'impact de la crise sécuritaire sur l'éducation : Data Must Speak, Burkina Faso. <https://www.unicef.org/innocenti/media/10456/file/UNICEF-Innocenti-DMS-Burkina-Faso-Brief-2-FR-2025.pdf>

3. Articles de revues scientifiques

Ouédraogo, I., Ouédraogo, M. G. R., et Soulama/Coulibaly, Z. (2024). Crise sécuritaire et baisse des acquis scolaires chez les élèves déplacés internes (EDI). *Lettres, Sciences sociales et humaines*, 40(1), 201-222.

OUEDRAOGO, Sidbénéwendé J. Marie Vianny. (2025). « Éducation en situation d'urgence : cas des élèves déplacés internes de Kaya ». *Akofena*, hors-série no 13, p. 135-146.

Yaméogo, F. et Ouédraogo, K. (2024). Résilience des professeurs des écoles dans un contexte de crise sécuritaire. *Akofena*, hors-série.

Zallé, R. (2025). Prise en charge psychosociale et continuité éducative des élèves déplacés internes à Séguénéga. *Akofena*, hors-série.

4. Documents politiques et juridiques

Burkina Faso. (2007). Loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation.

Burkina Faso, MENAPLN. (2019). Stratégie nationale de scolarisation des élèves des zones à forts défis sécuritaires 2019-2024.

Burkina Faso, MENAPLN. (2023). Stratégie nationale d'éducation en situation d'urgence : le plan de communication s'adapte au contexte. 18 juillet 2023. <https://www.education.gov.bf/>

Burkina Faso, MENAPLN. (2024). Rapport mensuel de données statistiques de l'éducation en situation d'urgence, mars 2024. <https://www.unicef.org/burkinafaso/media/4826/file/RAPPORT%20MENSUEL%20ESUMARS2024.pdf.pdf>

Comité des droits économiques, sociaux et culturels. (1999). Observation générale n° 13 : Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte). Nations Unies.

Nations Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme.

Nations Unies. (1966). Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Nations Unies. (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Organisation de l'Unité africaine. (1990). Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant.

ST-ESU. (2024). *Rapport statistique mensuel des données de l'éducation en situation d'urgence, mars 2024*. Ministère en charge de l'Éducation nationale, Burkina Faso.

UNESCO. (1960). Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'analyse documentaire

Dimension	Questions de dépouillement	Indicateurs indicatifs
Disponibilité (Availability)	Les structures, enseignants, matériels et services existent-ils et fonctionnent-ils ?	Ouvertures/fermetures ; enseignants ; salles ; matériels ; eau ; cantines.
Accessibilité	Qui accède réellement à l'offre, à quelle distance et à quel coût ?	EDI inscrits ; distance ; coûts ; sexe ; handicap ; abandons.
Acceptabilité	L'offre est-elle sûre, protectrice, pertinente et de qualité ?	Temps d'apprentissage ; taille des classes ; protection ; bien-être ; acquis.
Adaptabilité	Le dispositif répond-il aux parcours interrompus et à l'évolution du risque ?	Modalités flexibles ; calendrier ; SSA/P ; distance ; passerelles.
Résilience	Le dispositif anticipe-t-il, absorbe-t-il, s'adapte-t-il et se transforme-t-il ?	Plans ; alertes ; stocks ; financement ; données ; apprentissage institutionnel.

Annexe 2 : Matrice de validation des hypothèses

Hypothèse	Sources minimales	Règle d'appréciation
HS1	Au moins deux sources institutionnelles + lecture 4-A.	Confirmée si effets convergents sur plusieurs dimensions.
HS2	Documents de réponse + données de couverture/limites.	Confirmée totalement ou partiellement selon couverture, qualité et durabilité.
HS3	Littérature sur résilience + faisabilité institutionnelle.	Confirmée analytiquement ; expérimentation requise pour preuve d'impact.

Annexe 3 : Guide de référence pour une enquête additionnelle

Cet outil n'a pas été déployé dans le cadre de la présente étude. Il est destiné à une mise en oeuvre ultérieure, sous réserve d'une approbation éthique et d'une évaluation préalable des risques.

1. Au cours des deux dernières années, quels types d'interruptions de scolarité ont affecté les enfants de cette localité ?
2. Quels sous-groupes d'élèves sont les plus exposés aux obstacles à l'inscription, à l'assiduité et aux apprentissages ?
3. Quelles modalités de continuité éducative ont été mises en oeuvre et lesquelles sont perçues comme les plus aisément accessibles ?
4. Les élèves et les personnels estiment-ils disposer de conditions de sécurité suffisantes au sein de l'école et durant les trajets domicile-école ? Pour quelles raisons ?
5. Quelles évolutions ont été constatées en termes d'acquis d'apprentissage, de régularité de fréquentation et de bien-être ?
6. De quelles manières élèves, parents et enseignants contribuent-ils aux processus décisionnels relatifs à la continuité de l'éducation ?
7. Quelles mesures prioritaires seraient à privilégier pour garantir une offre éducative sûre et de haute qualité dans la durée ?