Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique, Volume 8 (2)
ISSN: 1987-071X e-ISSN 1987-1023
Received, 2 March 2026
Accepted, 18 June 2026
Published, 1 July 2026
https://www.revue-rasp.org
To cite: Bakouan, S. and Savadogo, F. R. (2026). Estime de soi et performance scolaire des élèves déplacés internes du post-primaire. *Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique, 8(2), pp.122-136.*
https://doi.org/10.4314/rasp.v8i2.9

Research

Estime de soi et performance scolaire des élèves déplacés internes du post-primaire

Self-esteem and academic performance of internally displaced post-primary students

Saiba Bakouan[1*], et François Regis SAVADOGO[1]
[1]Département de psychologie, Université Norbert ZONGO, Koudougou, Burkina Faso

***Correspondance : Email :**bakouansaiba@yahoo.fr ; Tel : +226-76-91-14-87 ;

Résumé
La présente étude vise à analyser l'influence de l'estime de soi sur les performances scolaires des Élèves Déplacés Internes (EDI) du post-primaire dans la commune urbaine de Koudougou, au Burkina Faso. L'étude s'inscrit dans un contexte marqué par la crise sécuritaire, qui a entraîné des déplacements massifs de populations, avec des répercussions importantes sur la scolarisation et le bien-être psychologique des élèves concernés. L'approche méthodologique adoptée est mixte : une phase quantitative, basée sur l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (RSES), administrée à quarante-cinq (45) EDI, et un questionnaire adressé à cinq (05) enseignants, puis une phase qualitative, comprenant des entretiens semi-directifs réalisés auprès de neuf (09) EDI. Les résultats indiquent que la majorité des EDI présente une faible estime de soi (68,9 %), bien que 62,2 % obtiennent des performances scolaires satisfaisantes (moyenne ≥ 10/ 20). Les tests statistiques révèlent une absence de relation significative entre l'estime de soi, la durée de séjour dans la zone d'accueil et le sexe avec les performances scolaires. Toutefois, les données qualitatives montrent que le vécu traumatique du déplacement, les conditions d'accueil, ainsi que le soutien social jouent un rôle central dans la reconstruction psychologique des EDI. Ces derniers, malgré les difficultés, font preuve de résilience et manifestent un désir de réussir au plan scolaire.

Mots clés : estime de soi, performance scolaire, élèves déplacés internes, post-primaire, approche mixte, Burkina Faso.

Abstract
This study aims to analyze the influence of self-esteem on the academic performance of Internally Displaced Students (IDS) in post-primary education in the urban commune of Koudougou, Burkina Faso. The study takes place in a context marked by the security crisis that has led to massive population displacement, with significant repercussions on the schooling and psychological well-being of the students concerned. The methodological approach adopted is mixed: a quantitative phase based on the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) administered to forty-five (45) IDS and a questionnaire sent to five (05) teachers, then a qualitative phase, including semi-structured interviews conducted with nine (09) IDS. The results indicate that

the majority of IDS have low self-esteem (68.9%), although 62.2% achieve satisfactory academic performance (average ≥ 10/20). Statistical tests reveal a lack of significant relationship between self-esteem, length of stay in the reception area, and gender with academic performance. However, qualitative data show that the traumatic experience of displacement, reception conditions, and social support play a central role in the psychological reconstruction of IDPs. Despite the difficulties, they demonstrate resilience and a desire to succeed academically.

Keywords: self-esteem, academic performance, internally displaced students, post-primary, mixed approach, Burkina Faso.

1. Introduction

La dégradation du tissu sécuritaire au Sahel s'est accentuée depuis la chute de Mouammar Kadhafi en 2011 (Tounkara, 2020), entraînant une recrudescence d'attaques terroristes, de prises d'otages et d'autres formes de violence. Ces violences ont fragilisé les États de la région et accentué l'insécurité dans plusieurs pays, dont le Burkina Faso.

Le Burkina Faso, confronté à des défis socio-économiques et politiques, voit sa population affectée par la crise sécuritaire, ce qui entraîne un déplacement massif à l'intérieur du territoire national. Selon les données rapportées par Kéré (2023) au 31 mars 2022, le CONASUR comptait 1 850 293 personnes déplacées internes (PDI) dont 52% étaient des enfants de moins de 15 ans. Le ST-ESU indiquait, dans un rapport publié à la même période, que les écoles étaient particulièrement visées par les attaques terroristes, car elles symbolisent l'État et sont perçues comme un vecteur de transmission d'une autre culture. Ce rapport mentionnait la fermeture de 3 206 écoles primaires, affectant 492 229 élèves et 14 768 enseignants au niveau national (Kéré, 2023). Selon le CONASUR (2023), au 31 mars 2023, le Burkina Faso comptait 2 062 534 personnes déplacées internes**,** dont 17,59 % d'hommes**,** 23,91 % de femmes **et** 58,50 % d'enfants**.** Les écoles ont été particulièrement touchées : 5336 structures éducatives étaient fermées en février 2024, affectant 818 149 élèves, dont 394 293 filles, et 24 281 enseignants, soit près de 20 % de l'ensemble des établissements du pays (UNICEF,2024). Ces fermetures ont eu des répercussions directes sur le droit à l'éducation, en particulier sur les Élèves Déplacés Internes (EDI). Or, l'éducation constitue un enjeu central pour le développement, la cohésion sociale et la transmission des connaissances, des valeurs morales et culturelles. Comme le souligne Ki-Zerbo (1990) : *« Une société qui renonce à prendre en charge sa jeunesse et à la doter des outils d'une promotion optimale, enterre son propre avenir. C'est une société suicidaire* » (p. 15). Cette priorité s'est réaffirmée dans la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007, qui établit l'éducation comme un droit pour tous.

Cependant, les Élèves Déplacés Internes (EDI) font face à des conditions de vie précaires et instables qui compromettent leur accès à l'éducation et affectent leur bien-être psychologique. L'estime de soi est un facteur clé de la réussite scolaire, influençant la motivation, la persévérance et la confiance en soi. Dans un contexte marqué par des expériences potentiellement traumatisantes, l'estime de soi des EDI peut être fragilisée, ce qui peut affecter leur parcours scolaire.

Bien que certaines études aient abordé les performances scolaires des EDI, la dimension psychologique liée à l'estime de soi reste peu explorée dans le contexte burkinabè, notamment

au niveau post-primaire. Les travaux existants mettent surtout l'accent sur les aspects descriptifs (perte d'heures de cours, fermeture d'école, difficultés d'accès à l'éducation), laissant en retrait la question de la construction de l'image de soi, du vécu traumatique et du rôle de la résilience dans la poursuite scolaire des EDI. Ainsi, l'analyse du lien entre estime de soi et performances scolaires chez les EDI suppose de prendre en compte des dimensions complémentaires, notamment le traumatisme de déplacement, les conditions d'accueil et le soutien social. L'étude ne se limite donc pas à une relation statistique entre estime de soi et performances scolaires, mais s'inscrit dans une perspective plus large visant à comprendre les dynamiques psychosociales et de résilience qui structurent les trajectoires scolaires des EDI. Cette approche permet de dépasser une lecture strictement psychométrique de l'estime de soi, en l'appréhendant comme un processus évolutif influencé par les expériences vécues et les conditions de vie. Cette compréhension est importante pour mettre en place des stratégies éducatives et psychosociales adaptées à cette population vulnérable.

Dans cette perspective, la présente étude s'inscrit dans la continuité des recherches portant sur l'estime de soi et la réussite scolaire. Elle cherche également à combler un manque dans la littérature en s'intéressant davantage aux dimensions psychologiques, traumatiques et résilientes du vécu des EDI du post-primaire au Burkina Faso.

Cette étude vise à répondre à la question suivante : quels liens existent entre l'estime de soi et les performances scolaires des EDI, en fonction de la durée de séjour dans la zone d'accueil et du sexe ? Les questions spécifiques qui découlent de cette question portent sur : la comparaison des performances scolaires entre les EDI ayant une forte estime de soi et ceux ayant une faible estime de soi ; l'influence de la durée du séjour dans la zone d'accueil sur l'estime de soi et les performances scolaires et enfin, la variation des performances selon le sexe et le niveau d'estime de soi. Ainsi, l'objectif de cette étude est d'analyser les relations entre estime de soi, vécu du déplacement et performances scolaires chez les EDI, en prenant en compte des dimensions psychosociales liées au déplacement. Pour répondre à cet objectif, une approche méthodologique mixte a été adoptée, combinant une mesure quantitative de l'estime de soi et une exploration qualitative des récits des EDI. Cette démarche permet d'articuler les dimensions mesurables avec la complexité psychique des trajectoires vécues, en référence aux théories de l'estime de soi, de l'attachement et des processus de résilience.

2. Matériel et Méthodes

2.1. Type de l'étude, période, cadre de réalisation et population cible

Cette étude mixte a été menée du 17 avril au 09 mai 2025 dans cinq établissements du post-primaire de la ville de Koudougou : le Lycée Provincial de Koudougou, le Lycée de Peyiri, le CEG du secteur 09, le Lycée de l'Amitié et le Lycée Municipal de Koudougou.

La population cible est composée de 117 EDI du post-primaire de la commune urbaine de Koudougou, répartis selon le sexe (filles et garçons) et la classe (6e à la 3e). Pour garantir la représentativité, nous avons choisi un échantillonnage aléatoire stratifié proportionnel, afin de préserver la répartition initiale selon le sexe et la classe, avec une taille initiale fixée à 48 élèves. Sur le terrain, certaines classes comptaient moins d'élèves que prévu, ce qui a nécessité un réajustement, et trois questionnaires incomplets ont été écartés, ce qui a laissé un échantillon final de 45 EDI (18 garçons et 27 filles, âgés de 12 à 22 ans, avec une moyenne d'âge de 16,07 ans). La répartition par classe se présente comme suit : 6e (7 EDI, 15,6 %), 5e (11 EDI, 24 %), 4e (16 EDI, 35,6 %) et 3e (11 EDI, 24,4 %), avec une ancienneté moyenne de 2,22 ans dans les

établissements. En complément, un sous-échantillon raisonné de neuf (09) EDI a été sélectionné pour les entretiens semi-directifs. Tandis que cinq (05) enseignants intervenant auprès des EDI ont été sélectionnés de manière raisonnée selon leur expérience, la classe encadrée et leur disponibilité à participer à l'étude, pour répondre à un questionnaire visant à recueillir leur perception sur les différences comportementales, le niveau de confiance en soi, les manifestations de détresse observées chez les EDI. La combinaison des deux techniques d'échantillonnage contribue à garantir une certaine une représentativité, une diversité des profils et une validité des résultats.

2.1.1. **Techniques et outils de collecte des données**

Dans le cadre de cette étude mixte, plusieurs techniques et outils de collecte de données ont été mobilisés pour analyser l'influence de l'estime de soi sur les performances scolaires des élèves déplacés internes. Trois principaux outils ont été utilisés, notamment le questionnaire, l'entretien semi-directif et la recherche documentaire. Le questionnaire, administré aux EDI, intègre l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg (RSES), un instrument psychométrique validé permettant d'évaluer l'estime de soi globale à partir de dix (10) items cotés sur une échelle de Likert allant de « Tout à fait en désaccord » à « Tout à fait en accord ». La version française du RSES adaptée par Crépin et Delerue a été retenue pour garantir une meilleure compréhension de la consigne, des items et garantir une évaluation fiable de l'estime de soi des participants. Une fiche d'identification anonyme a été jointe au questionnaire afin d'assurer la confidentialité tout en facilitant l'appariement avec les résultats scolaires. Un second questionnaire a été administré aux enseignants afin de recueillir leurs perceptions sur l'estime de soi, les comportements, les performances scolaires des EDI et leurs recommandations pour un meilleur accompagnement de ces élèves. En complément, des entretiens semi-directifs ont été réalisés pour mieux comprendre l'expérience des EDI en lien avec leur estime de soi et leurs performances scolaires. Ces entretiens, conduits en face-à-face ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone afin de permettre une retranscription fidèle et détaillée des données qualitatives recueillies. Un pré-test du guide d'entretien a été réalisé pour vérifier la clarté des questions et ajuster le guide d'entretien final. La recherche documentaire a également permis d'identifier, analyser et synthétiser des informations issues des travaux scientifiques relatifs à notre thématique. Malgré la diversité des sources consultées, certaines publications récentes portant sur les PDI et les EDI n'ont pas pu être exploitées en raison de leur accès restreint. Après avoir analysé les documents consultés pour asseoir notre cadre théorique, nous avons procédé à la collecte de données sur le terrain afin de confronter les éléments théoriques aux réalités du terrain.

2.2. Méthode d'analyse des données

Les données quantitatives issues de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg et les performances scolaires des EDI ont été traitées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics (version 26). L'analyse a d'abord porté sur la description des caractéristiques de l'échantillon, puis sur l'application du test du Khi-deux afin d'examiner les relations entre l'estime de soi, le sexe, l'ancienneté dans la zone d'accueil et les performances scolaires. Les réponses recueillies auprès des enseignants ont été saisies et analysées avec Microsoft Excel, permettant une présentation graphique des résultats. Enfin, les entretiens réalisés auprès des EDI ont fait l'objet d'une analyse thématique destinée à identifier et organiser les thèmes récurrents des récits autour de trois axes principaux : le vécu du déplacement, les formes de soutien reçues et les difficultés rencontrées.

2.3. Théoriques de référence et considérations éthiques

Notre étude s'adosse à plusieurs approches majeures relatives à l'estime de soi. D'abord, la théorie de l'estime de soi de William James (1842-1910) définit l'estime de soi comme le rapport entre réussites et les aspirations. Une forte estime de soi résulte de la concordance entre les réalisations et les aspirations, tandis qu'un écart important entre les deux entraîne une baisse de l'estime de soi. Cette approche permet de comprendre le lien entre l'estime de soi et les performances scolaires des EDI, dans la mesure où des attentes élevées non satisfaites peuvent fragiliser l'image de soi. Ensuite, la théorie du miroir social de Charles Horton Cooley (1902) postule que l'estime de soi se construit à travers le regard et les jugements d'autrui. L'individu élabore son image de soi en fonction de la manière dont il pense être perçu par les personnes significatives de son entourage. Chez les EDI, la valorisation par les enseignants et les pairs peut contribuer à renforcer la confiance et la motivation, tandis qu'un regard négatif, une stigmatisation ou une indifférence risquent de fragiliser davantage leur estime de soi déjà affectée par le déplacement et la perte de repère. Cette théorie met en lumière l'importance des interactions sociales dans la reconstruction psychologique des EDI. De plus, la théorie de la hiérarchie des besoins d'Abraham Maslow (1943) montre que la satisfaction des besoins fondamentaux (physiologiques et de sécurité) conditionne l'accès à des besoins supérieurs tels que l'appartenance, l'estime et l'accomplissement personnel. Pour les EDI, cela signifie que la sécurité, l'accès à la nourriture, à un logement décent et à un cadre scolaire stable constituent des prérequis essentiels au développement d'une estime de soi positive et à la réussite scolaire. Sans cette base de sécurité, les exigences scolaires peuvent être vécues dans un contexte d'insécurité permanente. Enfin, selon Rosenberg (1965, cité par André 2021), l'estime de soi correspond à une évaluation subjective et globale de sa propre valeur. Une estime de soi élevée traduit la confiance et l'acceptation de soi, tandis qu'une faible estime renvoie à l'autocritique. Rosenberg distingue deux formes de respect : le respect inconditionnel, lié à la valeur humaine intrinsèque, et le respect conditionnel, fondé sur la cohérence entre les valeurs personnelles et les réussites. L'absence de ce dernier traduit par une faible estime de soi. Son échelle d'estime de soi (RSES) permet de mesurer cette perception et d'examiner ses liens avec la performance scolaire.

Dans une perspective complémentaire, des approches issues de la psychologie clinique et de la psychanalyse permettent d'enrichir cette lecture. Freud (1923) met en évidence que les conflits internes entre désirs, normes et réalité peuvent fragiliser l'image de soi, notamment dans des situations de traumatisme ou de perte importante. Bowlby (1969), à travers la théorie de l'attachement, souligne que la rupture des liens affectifs sécurisants peut engendrer une insécurité interne durable, susceptible d'influencer les apprentissages, même en contexte de stabilité apparente.

Ces différentes approches, combinées, permettent de dépasser une vision réductrice de l'estime de soi en la considérant comme une construction dynamique, influencée par le vécu traumatique, les relations d'attachement, le regard social et les conditions de vie concrètes des EDI. Elles justifient également l'usage de l'approche qualitative pour saisir la complexité des processus sous-jacents à leurs performances scolaires.

De son côté, Winnicott (1965) insiste sur l'importance d'un environnement « suffisamment bon », permettant à l'enfant de développer une continuité psychique et une image de soi intégrée. Dans un contexte de déplacement interne, la rupture des repères familiaux, scolaires et sociaux

peut perturber ce processus de construction du soi. Enfin, la notion de résilience, issue des travaux en psychologie clinique, permet de comprendre comment certains enfants, malgré des expériences traumatiques, parviennent à se réorganiser psychiquement et à investir la scolarité comme un espace de réadaptation et de valorisation personnelle.

Dans le cadre des considérations éthiques, nous avons expliqué à l'ensemble des participants les objectifs et l'intérêt de l'étude avant la collecte des données. Les participants ont également été informés sur la confidentialité des informations recueillies et l'anonymat de leurs propos. Afin de garantir cet anonymat, des codes ont été utilisés pour identifier les participants lors de l'analyse des données, ce qui a facilité l'appariement avec les résultats scolaires.

3. Résultats

3.1. Analyse quantitative

Ici, nous présentons les résultats issus du RSES, administré aux EDI et du questionnaire complémentaire adressé aux cinq (05) enseignants exerçant dans les établissements accueillant les EDI. Les résultats issus du RSES donnent un aperçu de l'estime de soi des EDI. Quant au questionnaire complémentaire, il permet de recueillir les perceptions des enseignants sur l'estime de soi et les performances scolaires de ces élèves, ainsi que les stratégies mises en place pour les accompagner. Cette démarche vise à compléter les données issues du test d'estime de soi de Rosenberg.

3.1.1. Relation entre l'estime de soi et les performances scolaires

L'analyse de la relation entre l'estime de soi et les performances scolaires des EDI a conduit à l'établissement du tableau ci-dessous, qui présente la répartition des performances en fonction du niveau d'estime de soi.

Tableau 1. Répartition des performances scolaires des EDI en fonction de l'estime de soi

Performances scolaires	Faible estime de soi	Forte estime de soi	Total
Bonnes performances	20 (64,5%)	08 (57,1%)	28 (100,0%)
Faibles performances	11 (35,5%)	06 (42,9%)	17 (100,0%)

- $X^2 = 0,223$; ddl = 1 ; P = 0,637 > 0,05

Source : *généré par SPSS sur la base des données recueillies*, *Mai 2025*

Les résultats montrent que parmi les 14 EDI ayant une forte estime de soi, 08 (57,1%) présentent de bonnes performances scolaires et 06 (42,9%) ont de faibles performances scolaires. Parmi les 31 EDI ayant une faible estime de soi, 20 (64,5 %) affichent de bonnes performances et 11 (35,5 %) de faibles performances. Le test du khi-deux indique qu'il n'existe pas de relation statistiquement significative entre l'estime de soi et les performances scolaires ($X^2 = 0,22$; ddl = 1 ; P = 0,637). Ainsi, aucune association significative n'est observée entre l'estime de soi et les performances scolaires dans notre échantillon.

3.1.2. Estime de soi et performances scolaires selon la durée d'installation des EDI

Tableau 2. Répartition de l'estime de soi des EDI en fonction de la durée d'installation

Ancienneté	Faible estime de soi	Forte estime de soi	Faibles performances	Bonnes performances
Moins d'un an	8 (72,7 %)	3 (27,3 %)	5 (45,5 %)	6 (54,5 %)
Plus d'un an	23 (67,6 %)	11 (32,4 %)	12 (35,3 %)	22 (64,7 %)
Total	31(68,9%)	14 (31,1%)	17 (37,8%)	28 (62,2%)

- Estime de soi : $X^2 = 0,100$; ddl = 1 ; P = 0,751
- Performances scolaires : $X^2 = 0,365$; ddl = 1 ; P = 0,545

Source : *généré par SPSS sur la base des données recueillies, Mai 2025*

Les résultats du tableau montrent que parmi les EDI installés depuis moins d'un an, 3 (27,3 %) présentent une forte estime de soi contre 8 (72,7 %) ayant une faible estime de soi. Concernant leurs performances scolaires, 6 (54,5 %) présentent de bonnes performances, contre 5 (45,5 %) de faibles. Pour les EDI installés depuis plus d'un an, 11 (32,4 %) présentent une forte estime de soi tandis que 23 (67,6 %) affichent une faible estime de soi. En termes de performances scolaires, 22 (64,7 %) obtiennent de bonnes performances contre 12 (35,3 %) ayant de faibles performances. Bien que les EDI présents depuis plus d'un an semblent légèrement mieux réussir scolairement et afficher des taux plus élevés de forte estime de soi, le test du khi-deux indique que ces différences ne sont pas statistiquement significatives, aussi bien pour les performances scolaires ($X^2 = 0,365$; ddl = 1 ; p = 0,545) que pour l'estime de soi ($X^2 = 0,100$; ddl = 1 ; p = 0,751). Ces résultats suggèrent qu'aucune association statistiquement significative n'a été mise en évidence entre la durée d'installation, l'estime de soi et les performances scolaires dans l'échantillon étudié.

3.1.3. Performances scolaires des EDI à forte estime de soi selon le sexe

Tableau 3. Répartition des EDI selon le sexe, l'estime de soi et les performances scolaires

Sexe	Forte estime de soi	Faibles performances	Bonnes performances
Masculin	6 (42,9 %)	1(16,7 %)	5(83,3 %)
Féminin	8 (57,1 %)	5 (83,3 %)	3 (37,5 %)

- $X^2 = 2,940$; ddl = 1 ; P = 0,086 > 0,05

Source *: généré par SPSS sur la base des données recueillies, Mai 2025*

Les résultats montrent que parmi les EDI ayant une forte estime de soi, 6 (42,9 %) sont de sexe masculin contre 8 (57,1 %) de sexe féminin, révélant une légère prédominance des filles dans ce groupe. L'analyse des performances scolaires indique une tendance inverse : 5(83,3 %) des garçons qui présentent une forte estime de soi obtiennent de bonnes performances scolaires, contre seulement 3 (37,5 %) des filles du même groupe. À l'inverse, 5 filles (83,3 %) à forte estime de soi affichent de faibles performances scolaires, comparativement à seulement 1(16,7 %) des garçons. Bien que ces écarts descriptifs suggèrent une tendance favorable aux garçons, l'analyse du khi-deux ($X^2 = 2,940$; ddl = 1 ; P = 0,086) montre que ces différences ne sont pas statistiquement significatives, la valeur de P étant supérieure au seuil de 0,05. Ainsi, aucune relation statistiquement significative n'a été mise en évidence entre le sexe, l'estime de soi et les performances scolaires dans cet échantillon. Nous poursuivons l'analyse en nous intéressant aux perceptions des enseignants.

3.2. Analyse quantitative complémentaire

Dans cette partie de notre travail, nous présentons les résultats du questionnaire qui a été administré à cinq (05) enseignants exerçant dans les établissements accueillant les EDI. Cette démarche vise à compléter les données issues du test d'estime de soi de Rosenberg, en recueillant les perceptions des enseignants sur l'estime de soi et des performances scolaires de ces élèves, ainsi que les stratégies mises en place pour les accompagner.

3.2.1. Perceptions des enseignants

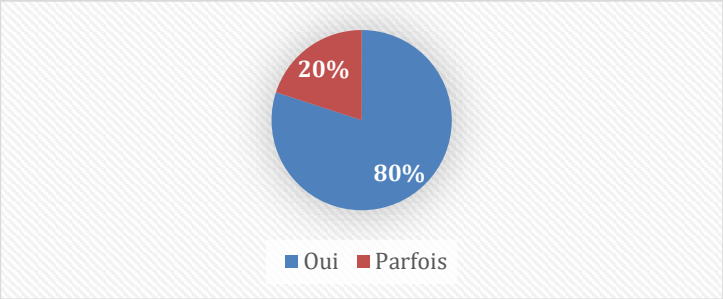
Dans le cadre de cette étude, un questionnaire complémentaire a été administré à cinq

enseignants issus de cinq établissements scolaires accueillant des EDI. L'échantillon comprend deux (02) enseignants ayant une ancienneté comprise entre 5 à 10 ans, et trois (03) ayant une ancienneté d'enseignement de plus de 10 ans. En ce qui concerne les matières enseignées, notons que 20 % enseignent l'Anglais, 20 % les mathématiques et les sciences de la vie et de la Terre, 20 %, et enfin, 40% enseignent le français. Deux enseignants interviennent de la 6e à la 3e, un en 4e et deux en 6e, ce qui leur offre une vision globale du comportement et des performances scolaires des EDI comparativement à leurs pairs. Après cette présentation de l'échantillon, nous nous intéressons aux résultats.

3.2.1.1. Estime de soi des EDI

Cette section présente les perceptions des enseignants sur les différences de comportement, les Signes de détresse observés et le niveau de confiance en soi des EDI.

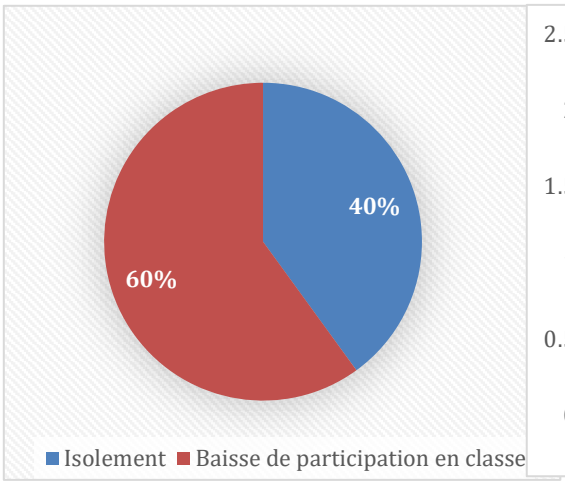
Graphique 1 : Différences de comportement



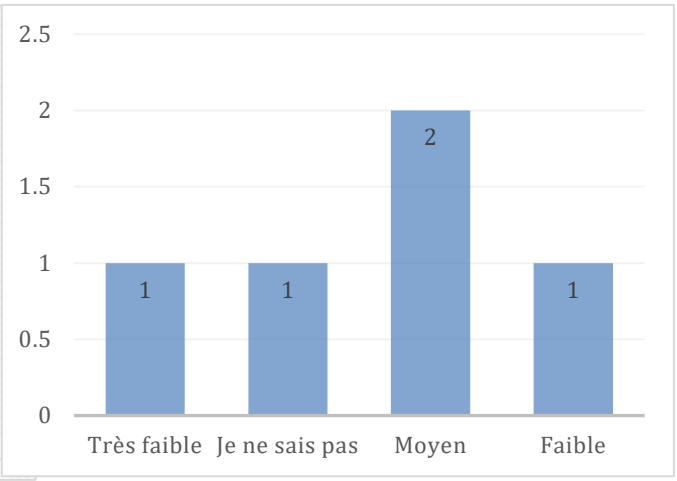
Source *: généré par Excel sur la base des données recueillies, Mai 2025*

À la question « Avez-vous remarqué des différences dans le comportement des EDI par rapport aux autres élèves ? », quatre enseignants sur cinq soit 80 % ont répondu par « Oui », tandis qu'un enseignant (20 %) a répondu « Parfois ». Aucun d'eux n'a répondu « Non ». Ces résultats indiquent que la majorité des enseignants perçoivent un comportement spécifique, probablement lié à leur expérience de déplacement et d'adaptation à un nouvel environnement.

Graphique 2 : Signes de détresse observés des EDI



Graphique 3 : Niveau de confiance en soi des EDI



***Source** : généré par Excel sur la base des données recueillies, Mai 2025*

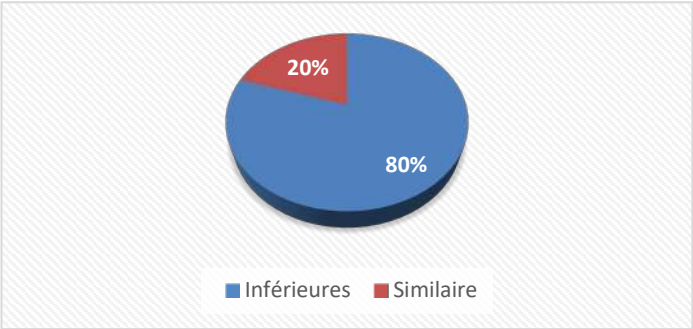
Les données du graphique 2 présentent les signes de détresse observés par les enseignants sur le terrain. De ces données, il ressort que les signes de mal-être les plus observés sont l'isolement

(40%) et la baisse de participation en classe (60%). Concernant la confiance en soi (Graphique 3), 20% des enseignants (01) la jugent très faible**,** 20 % (01 enseignant), la trouve faible, 40 % (02 enseignants) la jugent moyenne**,** et 20 % (01 enseignant) ne se sont pas prononcés. Ces résultats révèlent une estime de soi globalement faible, souvent accompagnée d'attitudes de retrait. Cela rejoint les constats issus de l'échelle d'estime de soi, selon laquelle les EDI semblent présenter une estime de soi relativement fragile.

3.2.1.2. Performances scolaires des EDI

En plus de leur perception sur les différences de comportement, les signes de détresse observés et le niveau de confiance en soi des EDI, les enseignants ont été interrogés sur les performances scolaires des EDI comparées à celles des autres élèves, ainsi que sur les causes des difficultés observées.

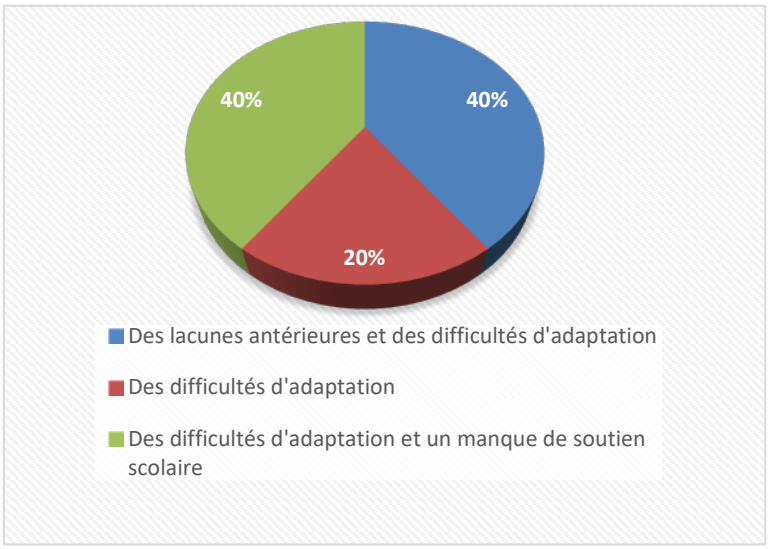
Graphique 3 : Comparaison des performances



***Source** : généré par Excel sur la base des données recueillies, Mai 2025*

Les données recueillies montrent que 80 % des enseignants estiment que les performances scolaires des élèves déplacés internes sont inférieures à celles de leurs pairs non déplacés tandis que 20 % les jugent similaires. Aucun enseignant n'a signalé de performances supérieures. Cette perception met en évidence une fragilité scolaire en lien avec le vécu d'instabilité et les difficultés d'adaptation.

Graphique 4 : Causes des difficultés



Source *: généré par Excel sur la base des données recueillies, Mai 2025*

En ce qui concerne les causes des difficultés scolaires des EDI, les enseignants en ont évoqué plusieurs. D'abord, tous les enseignants, soit 100 % mentionnent des problèmes d'adaptation à un nouvel environnement. Ensuite, deux (02), soit 40% évoquent le manque de soutien scolaire. Et enfin, 40 %, soient deux (02) soulignent des lacunes antérieures liées à des ruptures de scolarité.

3.2.1.3. Stratégies mises en place pour accompagner les EDI

Aucun enseignant interrogé n'a déclaré avoir mis en place de stratégie d'accompagnement pour les EDI. Ce constat laisse penser que l'accompagnement de ces élèves reste encore peu structuré dans les établissements concernés. Cette absence de stratégies peut s'expliquer par un manque de formation, de moyens adaptés ou de sensibilisation sur les difficultés psychosociales et autres rencontrées par les EDI. Il semble donc essentiel de concevoir des dispositifs d'accompagnement ciblés favorisant l'intégration, la confiance en soi et la réussite scolaire des EDI.

Si l'analyse quantitative a permis de dégager des tendances statistiques relatives à l'estime de soi et aux performances scolaires des EDI, elle ne suffit pas à saisir la complexité de leur expérience vécue. C'est pourquoi une approche qualitative a été mobilisée en complément, afin d'approfondir et de nuancer ces résultats.

3.3. Analyse qualitative

À partir des récits recueillis, trois dimensions majeures se dégagent : l'expérience du déplacement, la perception de l'estime de soi et l'impact du déplacement sur la scolarité et les performances scolaires. Les sections suivantes mettent en évidence la manière dont ces dimensions structurent le vécu des EDI.

3.3.1. Le vécu du déplacement et ses conséquences

Les témoignages recueillis auprès des EDI révèlent une expérience difficile marquée par la peur, la tristesse et l'insécurité. En effet, certains ont évoqué l'irruption brutale de groupes armés terroristes dans leur école ou village. Ces propos sont illustrés par les verbatims suivants : *« On faisait le cours, entre-temps les élèves criaient, courez ! Il y avait des terroristes devant les classes* », MNaTu31. Dans certains cas, les EDI ont été directement confrontés à des scènes de violence comme l'explique à nouveau MNaTu31 : « *Ils ont détaché le drapeau, ils ont commencé à tirer leurs armes. On a fui* ». Les premiers moments dans l'établissement d'accueil sont souvent décrits comme éprouvants. Plusieurs EDI déclarent être restés silencieux, repliés sur eux-mêmes et n'osaient pas interagir avec les autres. Par exemple, PAbRaSE déclare *« Au début, je ne parlais à personne »*. De même MNaTu31 confie « *J'étais triste. J'étais assise en classe, je ne parlais pas* ». Ces récits traduisent les difficultés d'adaptation vécues par les EDI qui, malgré un environnement plus sécurisé, demeurent marqués par les expériences du déplacement. Progressivement, les EDI recréent des liens sociaux grâce à des pairs bienveillants. En effet, certains ont développé des amitiés rapidement, d'autres ont dû passer par des intermédiaires pour PDaAw, *« c'est la fille de notre voisin qui m'a aidée à me familiariser avec ses amies ».* Quant à PAbRaSE, *« j'ai eu des amis quand on m'a changé de place en classe* ». Ce processus est éclairé par la théorie du miroir social de Cooley. En effet, les EDI au fil du temps développent progressivement une image de soi plus stable grâce au regard positif ou bienveillant des autres.

3.3.2. La perception de l'estime de soi par les EDI

L'analyse des propos montre que les EDI présentent une estime de soi marquée par leurs conditions de vie et leurs parcours d'adaptation. Certains expriment encore un mal-être face aux difficultés matérielles ou à la séparation d'avec la famille. Ces propos sont illustrés par les verbatims suivants : « *Je ne me sens pas à l'aise ...on n'arrive plus à avoir la nourriture comme là-bas. Et il n'y a pas de lumière* » PAdYo20 ; « *Ce n'est pas bien, ma situation est dure ...j'ai fait deux ans sans voir mes parents* » SGnBaEr27. En revanche, d'autres disent avoir retrouvé un sentiment de bien-être. Par exemple, AKoVi « *Je me sens bien, c'est un bon établissement.* » Et PDaAw ajoute « *Je suis contente, je me sens en sécurité !* ». Certains décrivent une amélioration dans le temps : « *Actuellement, je me sens bien par rapport au début* » MNatu31. La majorité affirme avoir confiance en ses capacités : « *Je sens que moi aussi, je peux m'en sortir, je rêve de devenir quelqu'un » (*AkoVi) et reste motivée malgré les obstacles *« Souvent, le vélo se gâte, je viens à pied à 8h, mais je gère quand même* » PDaAw. Ces témoignages montrent que la sécurité et le soutien semblent favoriser progressivement le développement de la confiance en soi ainsi qu'une perception plus positive de soi.

3.3.3. L'impact du déplacement sur la scolarité et les performances scolaires

Les entretiens montrent que les EDI vivent différemment l'impact du déplacement sur la scolarité et les performances scolaires. Pour certains, l'école est devenue plus exigeante en raison des changements de programme, du manque de ressources et des conditions matérielles difficiles : « *Ce que j'ai vu là-bas et ici, ce n'est pas pareil. […] En sixième, les mathématiques étaient bonnes, mais en quatrième, je me sens mal à l'aise* ». Certains EDI ont mentionné la peur ou les mauvaises conditions d'étude comme facteur de difficulté : « *Je ne pouvais pas dormir, j'avais peur* » AAlZe16 ; « *Il n'y a pas de lumière, les torches deviennent faibles* » PAdYo20. D'autres estiment que la réussite dépend de la concentration : « *L'école n'est pas difficile. Il suffit de se concentrer* » SGnBaEr27 ; « *Il faut écouter les professeurs et bien apprendre ses leçons* » PabRaSE. Les mathématiques, la physique-chimie et l'anglais sont les matières que les EDI jugent difficiles, comme l'illustrent les propos suivants « *En mathématiques, même si le professeur m'explique, je ne comprends pas* », MNaTu31 ; AAlZe16 « *En physique-chimie, je ne comprends pas, Monsieur ne nous explique pas* » ; PabRaSE « *l'anglais, je ne comprends rien dedans, c'est compliqué à mémoriser* ». Pour améliorer leurs performances scolaires, les EDI expriment des besoins concrets : des documents, des cours de soutien et de meilleures conditions d'étude. Nos propos sont illustrés par ces verbatims : SGnBaEr27 « *Si vous pouvez nous encadrer dans les matières les plus difficiles* » ; PDaAW « *J'ai besoin de documents en maths et français* » ; MNatu31 « *Si j'avais des professeurs de maison, ou des cours de vacances, cela m'aiderait* ». Le résultat des entretiens semi-directifs met en évidence la complexité des difficultés rencontrées par les EDI et souligne l'importance du soutien pédagogique et matériel dans leur réussite scolaire.

4. Discussion

Les recherches antérieures sur l'estime de soi et les performances scolaires mettent en évidence des tendances globales, bien que les résultats varient selon le contexte et le sexe des élèves. Des travaux issus de la psychologie scolaire montrent que l'estime de soi est souvent associée à la motivation, la persévérance et la tolérance à l'échec , facteurs généralement associés à de meilleures performances scolaires dans la littérature (Kouame,2009; Caille et O'Prey, 2006, cité par Bawa, 2017). Caille et O'Prey (2006, cité par Bawa, 2017) ont ainsi montré que, sept

ans après l'entrée en sixième, les filles présentent une estime de soi plus faible que les garçons, sans que cela n'entraîne systématiquement de faibles performances scolaires. De même, Kouame (2009), dans une étude menée auprès de 30 élèves défavorisés d'Abidjan, a observé qu'une estime de soi élevée était associée à de meilleures performances scolaires, avec des variations selon le sexe. Chez les élèves ayant une faible estime de soi, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, tandis que chez ceux ayant une forte estime de soi, les garçons étaient plus performants. Des travaux plus récents (Bawa,2017 ; Koffi & Aho,2020), confirment cette relation positive entre estime de soi et performance scolaire, tout en soulignant l'importance du soutien psychosocial dans la réussite scolaire.

En revanche, les résultats de la présente étude ne mettent pas en évidence de relation statistiquement significative entre estime de soi et performances scolaires chez les EDI ($P = 0,637 > 0,05$). Cette absence de corrélation peut être liée à la situation particulière des EDI, marquée par des expériences de déplacement forcé, la perte de repères familiaux, la précarité économique et les difficultés émotionnelles liées au déplacement, qui peuvent atténuer ou déplacer l'effet direct de l'estime de soi sur la réussite scolaire.

Cette absence de relation statistiquement significative ne doit pas être interprétée comme une absence d'effet psychologique, mais plutôt comme le reflet de la complexité des interactions entre variables dans un contexte de vulnérabilité psychosociale. L'estime de soi apparaît ainsi comme un processus dynamique, influencé par des facteurs contextuels et relationnels.

Les données qualitatives permettent de comprendre certains mécanismes subjectifs que les analyses statistiques ne peuvent pas saisir, notamment les processus de résilience, de compensation et de réorganisation de l'image de soi dans un contexte d'insécurité. Ils montrent que la motivation et la confiance en soi des EDI s'inscrivent dans des dynamiques influencées par les conditions environnementales et les besoins fondamentaux, tels que décrits par James (1890) et Maslow (1954).

Par ailleurs, aucune relation significative n'a été observée entre la durée de séjour dans la zone d'accueil et le niveau d'estime de soi ou les performances scolaires ($P = 0,751 > 0,05$). Toutefois, les entretiens suggèrent que la durée de séjour favorise progressivement l'adaptation sociale des EDI et contribue à la reconstruction d'une image de soi plus stable, notamment à travers le regard bienveillant des pairs et des enseignants, conformément à la théorie du miroir social de Cooley (1864–1929). Cette observation rejoint la théorie du miroir social, selon laquelle l'image de soi se construit au fur et à mesure de l'intégration sociale, même si cela ne se traduit pas immédiatement par une relation statistique mesurable avec les performances scolaires.

Enfin, les différences selon le sexe n'ont pas non plus révélé d'écart statistiquement significatif car $P = 0,086 > 0,05$. Cependant, les analyses descriptives suggèrent que les garçons ayant une forte estime de soi présentent légèrement de meilleures performances que les filles du même profil. Par ailleurs, les filles semblent exprimer davantage de difficultés d'adaptation, souvent associées à des facteurs socioculturels. Ces résultats rejoignent partiellement ceux de Kouamé (2009) ainsi que de Caille et O'Prey (2006, cité par Bawa, 2017), qui suggèrent de possibles variations de genre dans la relation entre estime de soi et performances scolaires.

Dans l'ensemble, l'absence de corrélation statistique ne remet pas en cause la pertinence du concept d'estime de soi. Elle suggère plutôt que l'estime de soi semble intervenir comme une variable influencée par des facteurs contextuels tels que le soutien social, la résilience, la qualité

de l'accueil et les conditions de vie. L'intégration d'une perspective clinique permet d'éclairer certains résultats paradoxaux de l'étude. Selon Bowlby (1969), la rupture des liens d'attachement peut générer une fragilité affective durable, susceptible d'influencer le rapport à l'école et aux apprentissages. Winnicott (1965) souligne que l'environnement scolaire peut jouer un rôle de « cadre suffisamment bon », permettant une reconstruction progressive de l'image de soi chez l'enfant. Dans cette logique, l'investissement scolaire observé chez certains EDI peut être compris comme un mécanisme d'adaptation face à des pertes affectives et à des expériences de rupture. Cette étude apporte ainsi un éclairage sur une population vulnérable, encore peu explorée dans la littérature, notamment en lien avec l'estime de soi et les performances scolaires.

5. Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner les liens entre l'estime de soi et les performances scolaires chez les EDI, dans un contexte marqué par l'instabilité sécuritaire, la précarité et la réorganisation sociale. Pour ce faire, une approche méthodologique mixte a été adoptée, combinant des données quantitatives et qualitatives afin d'appréhender à la fois les dimensions mesurables et les expériences vécues des élèves. Les analyses statistiques n'ont pas mis en évidence de relation significative entre estime de soi, ancienneté dans la zone d'accueil, le sexe et les performances scolaires. En revanche, les données qualitatives suggèrent que la réussite scolaire des EDI dépend de plusieurs facteurs, notamment la motivation personnelle, le développement progressif de la confiance en soi, le soutien des pairs et des enseignants, ainsi que les conditions globales d'apprentissage.

Ces résultats indiquent que la réussite scolaire des EDI ne peut être comprise uniquement à partir de mesures psychométriques de l'estime de soi, telles que celles issues de l'échelle de Rosenberg. Ils mettent également en évidence l'importance des dimensions psychologiques et contextuelles, notamment les effets des expériences difficiles liées au déplacement, la rupture des repères familiaux et le sentiment d'insécurité, dans la compréhension des trajectoires scolaires. L'étude contribue ainsi à une meilleure compréhension de la complexité du parcours scolaire des EDI et souligne la nécessité d'intégrer les dimensions psychosociales dans les politiques éducatives et les dispositifs d'accompagnement.

Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. La taille réduite de l'échantillon, notamment le faible nombre d'EDI présentant une forte estime de soi, limite la portée inférentielle des analyses statistiques et réduit la possibilité de mettre en évidence certaines associations significatives. Dès lors, les résultats ne sauraient être généralisés à l'ensemble des EDI du Burkina Faso, mais constituent des éléments exploratoires permettant d'éclairer leur vécu scolaire et psychosocial.

Cette étude ouvre des perspectives pour des recherches futures, notamment sur la résilience, les dispositifs d'accompagnement psychosocial et les pratiques pédagogiques inclusives, à travers des approches qualitatives plus approfondies fondées sur des entretiens plus approfondis, des analyses de récits de vie et des approches narratives. Enfin, elle invite à des actions concrètes pour offrir aux EDI un environnement favorable à leur bien-être et à leur réussite scolaire, en tenant compte à la fois de leurs besoins matériels, leur sécurité et leurs besoins psychologiques fondamentaux.

En définitive, l'articulation entre données quantitatives et qualitatives constitue un élément central de cette étude. Les résultats statistiques mettent en évidence l'absence de relations statistiquement significatives entre les variables étudiées, tandis que les récits des EDI permettent une compréhension plus fine des dynamiques psychologiques et sociales en jeu. Ces deux niveaux d'analyse apparaissent ainsi complémentaires et contribuent à éviter une lecture réductrice du phénomène étudié.

Remercements

Nous exprimons notre profonde reconnaissance à toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette étude, en consacrant de leur temps pour répondre à nos questions et partager leurs expériences. Leur contribution a été déterminante pour la réalisation de ce travail de recherche.

Conflit of Intérêts

Références

André, E. (2021). *Estime de soi et réussite scolaire à l'école primaire* [Thèse de doctorat, INSPE].

Bawa, I. H. (2017). Estime de soi et performances scolaires chez les élèves des classes de troisième au Togo. *Sciences, Langage et Communication,*1(1).

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (2nd ed). Basic Books.

CONASUR. (2023). *Tableau de bord général sur l'enregistrement des personnes déplacées internes au Burkina Faso au 31 mars 2023* [Rapport]. Secrétariat permanent du Conseil national de secours d'urgence et de réhabilitation

Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. Toronto: Charles Scribner and Sons.

Freud, S. (1923). *Le moi et le ça* (S. Jankélévitch, Trad*.). In Essais de psychanalyse appliquée*. Paris, France : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1923).

Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Le Harmattan.

Kouame, K. A. E. (2009). *Estime de soi et performance scolaire chez élèves de quatrième à Abidjan* [Mémoire de diplôme de conseiller psychologue, Université de Cocody]. https://www.memoireonline.com/07/10/3758/Estime-de-soi-et-performances-scolaires-chez-des-eleves-de-quatrieme--Abidjan.html

Loi n° 013/2007/AN/portant Loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso du 30 juillet 2007. Ouagadougou

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396

Tounkara, G. I. (2020, 10 janvier). Crise libyenne et insécurité dans le Sahel. Deutsche Welle. https://www.dw.com/fr/crise-libyenne-et-ins%C3%A9curit%C3%A9-dans-le-sahel/a-51958261

UNICEF. (2024). *Rapport Mensuel ESU, Mars 2024*. https://www.unicef.org/burkinafaso/media/4826/file/RAPPORT%20MENSUEL%20ESU_MARS_2024.pdf.

Williams N. Koffi N. W. (2020). L'influence de l'estime de soi sur les performances scolaires des élèves du secondaire en Côte d'Ivoire : cas des élèves du collège Descartes Marcory de la DREN 2

Winnicott, D. W. (1965). *The Maturational Processes and the Facilitating Environment : Studies in the Theory of Emotional Development.*

© 2026 BAKOUAN, Licensee *Bamako Institute for Research and Development Studies Press*. Ceci est un article en accès libre sous la licence the Créative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

Note de l'éditeur

Bamako Institute for Research and Development Studies Press reste neutre en ce qui concerne les revendications juridictionnelles dans les publications des cartes/maps et affiliations institutionnelles.