

Revue Scientifique du



laboratoire
Ville Société Territoire
(laboVST)

Le Journal des Sciences Sociales

N°24-Décembre 2022

ISSN 2073-9303

LE JOURNAL DES SCIENCES SOCIALES

CONSEIL SCIENTIFIQUE

Prof Simplicite Y. Affou, Directeur de Recherches (Institut de Géographie
Tropicale, IGT, Abidjan) Tel : Cel : (00225) 0707 70 85 57,
E-mail : syaffou@yahoo.fr ou affou@ird.ci

Prof Alphonse Yapi-Diahou, Professeur Emérite de Géographie (Université Paris 8),
Cel : 0033668032480 ; Email : yapi_diahou@yahoo.fr

Prof Brou Emile Koffi Professeur Titulaire de Géographie, (Université Alassane
Ouattara,), Cel.: (00225) 0103589105 ; E-mail : koffi_brou@uao.edu.ci

Prof Roch Gnabéli Yao, Professeur Titulaire de Sociologie, (Université Félix
Houphouët Boigny) ; Cel : 07 08 18 85 96 Email roch.gnabeli@laasse-
socio.org

Prof Jonas Guéhi. Ibo, Directeur de Recherches (Université Nangui Abrogoua),
Cel : (00225) 0505 68 48 23 E-mail : ibojonas@yahoo.fr

Prof René Joly Assako Assako, Professeur Titulaire de Géographie, Université
Yaoundé, Cameroun ; Email rjassako@yahoo.fr

Prof Ferdinand A. Vanga, Professeur Titulaire de Sociologie (Université Péléforo
Gon Coulibaly), Tel : (00225) 01 03 48 91 60 / 05 05 083 702
E-mail : ferdinand.vanga@upgc.edu.ci af_vanga@yahoo.fr

COMITE EDITORIAL

Directeur de Publication

Simplice Y. Affou, Directeur de Recherches (Institut de Géographie Tropicale, IGT, Abidjan) Tel: Cel: (00225) 07 07 70 85 57 E-mail : syaffou@yahoo.fr
ou affou@ird.ci

Rédacteur en Chef

Alphonse Yapi-Diahou, Professeur titulaire de Géographie (Université Paris 8)
Cel : 0033668032480 ; Email : yapi_diahou@yahoo.fr

Rédacteur en Chef Adjoint

Jonas Guéhi. Ibo, Directeur de Recherches (Université Nangui Abrogoua)
Cel : (00225) 05 05 68 48 23 E-mail : ibojonas@yahoo.fr

Secrétariat du Comité de Rédaction

Assué Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara,
Bouaké, (00225)0103192952, Email assueyao@yahoo.fr
Konan Kouakou Attien Jean-Michel, Maître assistant, Université Alassane
Ouattara, Bouaké, (00225)0707117755, E-mail : attien_2@yahoo.fr
Yapi Atsé Calvin, Maître assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké,
(00225)0707996683, E-mail : atsecalvinyapi@gmail.com
Yassi Gilbert Assi, Maître de Conférences de Géographie, Ecole Normale
Supérieure d'Abidjan, Cel.: (00225) 07 75 52 62; E-mail:
yassiga@gmail.com

Secrétaire aux finances

Bohoussou N'Guessan Séraphin, Maître de Conférences de Géographie, Université
Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire, (00225)0505483129,
E-mail : bohounse@yahoo.fr

COMITE DE LECTURE

- Abdoul Azise SODORE, Maître de Conférences de Géographie/aménagement, Burkina Faso
- Adaye Akoua Assunta, Maître de Conférences de Géographie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan
- Allaba Ignace, Maître de Conférences d'études germaniques, Université Felix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
- Assué Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences de Géographie, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire
- Bally Claude Kore, Maître de Conférences de Sociologie des organisations, université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Beka Beka Annie, Maître de Conférences de géographie, École Normale Supérieure, Gabon
- Biyogbe Pamphile, Maître de Conférences de Philosophie, Ecole Normale Supérieure, Gabon
- Bohoussou N'Guessan Séraphin, Maître de Conférences de Géographie (Université Alassane Ouattara)
- Christian Wali Wali, Maître-Assistant de Géographie, Université Omar Bongo de Libreville, Gabon
- Coulibaly Salifou, Maître-Assistant de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Diarrassouba Bazoumana, Maître de Conférences de Géographie, environnementaliste, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Dja Armand Josué, Maître de Conférences de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Dosso Yaya, Maître-Assistant de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Eleanor FUBE MANKA'A, Maître-Assistant de Géographe, ENS/Université de Yaoundé I, géographie des aménagements ruraux
- Gokra Dja André, Maître de Conférences, Sciences du Langage et de Communication, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Hugo PILKINGTON, Maître de Conférences, Géographie de la santé, université de Paris 8, France
- Kadet G Bertin, Professeur Titulaire de Géographie, Ecole Normale Supérieure (ENS), Abidjan
- Koffi-Didia Adjoba Marthe, Maître de Conférences de Géographie, Université Félix Houphouët Boigny,

Koffi Yeboue Stéphane, Maître de Conférences de Géographie, Université Peloforo Gon Coulibaly, Korhogo

Kouadio M'bra, Kouakou Dieu-Donne, Maître de Conférences de sociologie de la santé, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Kouame Konan Hyacinthe, Maître de Conférences de Géographie, Université Peloforo Gon Coulibaly, Korhogo

Kra Kouamé Antoine, Maître de Conférences d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Kramo Yao Valère, Maître-Assistant de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Loukou Alain François, Professeur Titulaire de Géographie TIC, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire

Moatila Omad Laupem, Maître-Assistant de Géographie, Université Marien Ngouabi (Brazzaville- Congo)

Ndzani Ferdinand, Maître-Assistant de Géographie, Ecole normale supérieure, université Mariën Ngouabi, République du Congo.

Ngouala Mabonzo Médard, Maître-Assistant de Géographie, Ecole normale supérieure, université Mariën Ngouabi, République du Congo.

N'guessan Adjoua Pamela, Maître-Assistant de Sociologie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Soro Debegnoun Marcelline, Maître-Assistante de Sociologie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Yao Célestin Amani Maître de Conférences de Bioanthropologie, Université Félix Houphouët Boigny, UFR SHS - ISAD

Yassi Gilbert Assi, Maître de Conférences de Géographie (Ecole Normale Supérieure Abidjan)

SOMMAIRE

		Pages
Yayo née N'cho Amalatchy Jacqueline	Production et valorisation artisanale des petits pélagiques par les ghanéens en Côte d'Ivoire	9
Sinaly TRAORÉ Mamadou FOFANA	Facteurs de crispation des relations de cohabitation et recomposition des dynamiques de solidarité autour du parc national du Mont Péko	21
Gbougnon Martine Karamoko Vasseko	Le métier d'éducateur dans l'enseignement secondaire public en Côte d'Ivoire	30
Aimé MOUDJEGOU MOUSSAVOU	Grèves, crises politiques et formation des corps professionnels dans le secteur public gabonais	47
Dany Daniel BEKALE	Enseigner la mémoire collective au Gabon : une tâche problématique dans l'école moyenne	59
Marcel BAGARE Dognon Lucien BATCHO Esther Delwendé KONSIMBO	Communication politique et non-violence en période électorale : cas des élections couplées d'octobre 2020 au Burkina Faso à travers le media en ligne " <i>lefaso.net</i> "	71
Ounone KPANTE	La formation initiale a la fonction de chef d'établissement scolaire au Togo : un outil de gestion professionnalisante	83
Yemboaro Pacôme LOMPO Kiss-Wend-Sida Romaine ZANGRE/ KONSEIGA Yisso Fidel BACYE	Les personnes déplacées internes (pdi) face à la covid-19 dans la ville de Ouagadougou (Burkina Faso) : vulnérabilité et résilience.	96
Abdoulaye GUINDO Issa DIALLO Biramapho LY	L'alcoolisme des jeunes filles comme un problème de santé publique au Mali : cas de la commune IV du district de Bamako	110
Yves Arnaud YOUMA Lucien OUÉDRAOGO Gabriel SANGLI Konan Jérôme	Services écosystémiques de la forêt classée de Tiogo dans le Centre-Ouest du Burkina Faso en déforestation	123
	Le système de protection du parc national de la Comoé	138

KOUAKOU M'Bra Kouakou Dieu-Donné KOUADIO Kouassi Kan Adolphe KOUADIO	(Côte d'Ivoire) : un dispositif à la hauteur des enjeux ?	
Bertin YANGA NGARY Bertrand D NDOMBI BOUNDZANGA Djeneric SAKA ALANDJI	Ressources humaines et offre de soins médicaux en zone rurale. Problèmes actuels et perspectives au Gabon	150
Géraud AHOUANDJINO Ousmane BEREPA Patrick AFFOIGNON Laurinda AKLOBO	Communication familiale et comportements sexuels à risque chez les collégiens du Couffo (Bénin)	162
Alain BOUSSOUGOU	La sédentarisation des populations dans la région d'Ekouk (Gabon)	174
Aaron FOUNDHO	Parrainage et situation des élèves à Banikoara	187
Mangliwè ENETEM Ayemi Akessime LAWANI	Analyse de la contribution de la société civile dans l'amélioration des centres d'accueil des enfants vulnérables au Togo : cas du projet d'accompagnement de l'ONG Creuset Togo	201
HOUEDJISSI Fingbe Ghislain	Gouvernance des pesticides et enjeux de coulisses dans les espaces peri-urbains et ruraux : cas des départements de Bouaké et de Tiebissou	216
Affoué Rachel KOFFI Kra Valérie KOFFI	Maintien des usages de l'eau du barrage à Taabo : la communication de lutte contre les schistosomiasés à l'épreuve	230
Kouakou Albert YAO Kouakou G. Barnabas KONAN	La sexualité des femmes en situation de handicap et vivant avec le VIH/Sida dans les villes d'Abidjan, Bouaké, Daloa et Yamoussoukro en Côte d'Ivoire	243
Régis Ollomo Ella	Détermination nominale et construction génitive en	255

shiwa, langue Bantu du Gabon

Sadji N’Gbansonhfi GBANDEY Kodjo SOSOE	Engagement affectif et comportements de citoyenneté organisationnelle des agents de l’école supérieure d’administration et de gestion notre dame de l’église (esag-nde)	266
Michael MARAS	Écoles coraniques itinérantes, « Mahadjiris » et scolarisation aux écoles conventionnelles dans le Département du Logone et Chari, Extrême-nord Cameroun	277
Simon Pierre TIBIRI ZONGO Mathias Siaka GUE	Enseignement-apprentissage de la lecture courante dans l’enseignement primaire au Burkina Faso : les pratiques enseignantes sont-elles un frein ?	286
TCHANTIPO Sai Sotima M Gniré KORA GUERRA	Fondements de la dépigmentation cosmétique volontaire de la peau par les filles et femmes de Cotonou	297
E ZUO EPSE DIATE Sabine A TONAN T Yao ADOU Axel D D NASSA	Analyse des conflits fonciers entre les jeunes, les chefs de familles et l’état dans la mise en valeur des terrains périurbains de la métropole abidjanaise	309
SABLÉ Léhoua P ANGAMAN Kadio Mathieu	La question du statut épistémologique de la médecine : De Claude Bernard à Georges Canguilhem	322
Mama DJAUGA Sanni S SABI OROU BOGO François ALLOGNON	Cartographie des poches de criminalité transfrontalière dans la commune de Pèrèrè au Bénin (Afrique de l’Ouest)	333
Z MENIE OVONO O ISSA BOUYEBI Marie T ITONGO Jean B MOMBO	Apport de l’imagerie satellitale optique et radar a la caractérisation des inondations dans le grand Libreville (Gabon)	346

Enseignement-apprentissage de la lecture courante dans l'enseignement primaire au Burkina Faso : les pratiques enseignantes sont-elles un frein ?

Simon Pierre TIBIRI

École normale supérieure, Koudougou, Burkina Faso
Email : pieresimon@gmail.com

ZONGO Mathias

DPEPENF du Noubiel, Batié, Burkina Faso
Email : zongomathias40@gmail.com

Siaka GUE

DPEPENF du Boulkiemdé, Koudougou, Burkina Faso
Email : bsiakague@gmail.com

Résumé : Les performances des élèves en lecture sont généralement en deçà des attentes en Afrique sub-saharienne francophone, au Burkina Faso spécifiquement. Compte tenu de l'importance instrumentale de la lecture notamment pour la réussite des autres apprentissages scolaires et du contexte de didactique du français langue seconde (FLS) dans lequel se situe le Burkina Faso, nous nous sommes demandé si les pratiques enseignantes se caractérisant par l'utilisation d'un tuteur n'influençaient pas négativement les performances des élèves en lecture courante. Pour appréhender cette situation, par le biais d'une méthodologie mixte, nous avons observé des apprenants du Cours élémentaire deuxième année (CE2) lisant avec puis sans tuteur et nous avons procédé à un entretien pré-observation et post-observation avec leurs enseignants. De l'analyse par triangulation de ces données, il ressort que l'utilisation du tuteur lors des activités d'enseignement-apprentissage de la lecture courante dans un contexte de FLS influence négativement l'apprentissage de la lecture courante.

Mots clés : français langue seconde - lecture courante - pratiques enseignantes - tuteur

Abstract: The performance of students in reading is generally below expectations in French-speaking sub-Saharan Africa, in Burkina Faso specifically. Given the instrumental importance of reading, in particular for the success of other school learning and the context of teaching French as a second language (FSL) in which Burkina Faso is located, we asked ourselves whether teaching practices characterized by The use of a tutor did not negatively influence student performance in fluent reading. To understand this situation, through a mixed methodology, we observed learners of the Elementary Course second year (CE2) reading with then without a tutor and we carried out a pre-observation and post-observation interview with their teachers. From the triangulation analysis of these data, it emerges that the use of the tutor during the teaching-learning activities of fluent reading in a FSL context negatively influences the learning of fluent reading.

Keywords : current reading - French as a second language - teaching practices - tutor

Introduction

Au Burkina Faso, le taux d'accès à l'éducation s'est amélioré ces dernières décennies. Ainsi, s'agissant de l'enseignement primaire, « *le taux brut de scolarisation national est passé de 61,4% en 2005/2006 à 86,1% en 2015/2016* » (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2017 : 7). En ce qui concerne la qualité, l'on note que *le taux d'achèvement du primaire (TAP) en 2015/2016 est 58,2 % soit une baisse de 0,2 par rapport à l'année scolaire 2015/2014 (58,4%)* (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2017 : 33). Selon cette même source, ces faibles performances s'expliquent notamment par :

- un ratio élèves/maître relativement élevé ;
- des commodités d'études des élèves et d'enseignement peu satisfaisantes;
- l'insuffisance et la mauvaise qualité des fournitures scolaires : « *les fournitures scolaires livrées dans les écoles sont de si mauvaise qualité que les livres et les cahiers sont détériorés avant la fin du 1er trimestre de l'année* » (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2017 : 39).

Une analyse des performances des élèves du primaire au Burkina Faso ne saurait donc occulter ce contexte relativement difficile. Aussi, s'agissant des résultats des élèves aux évaluations du PASEC 2019, l'on peut estimer que les acquis scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso sont relativement satisfaisants. En effet, en lecture, il y ressort que

les performances des élèves sont nettement meilleures dans des pays comme le Burundi (60,6 %), le Burkina Faso (42,2%) et le Sénégal (42,8%) où d'importantes proportions d'élèves lisent aisément plus de vingt lettres par minute. Ces élèves ont atteint un niveau de fluence dans la lecture des lettres leur permettant de concentrer leur attention sur des activités plus complexes de décodage et sur le sens de ce qu'ils lisent (PASEC, 2020 : 52).

Quand bien même ces résultats sont meilleurs à ceux d'autres pays, l'on note que plus de la moitié des élèves Burkinabè ne sont pas capables d'une lecture fluide.

Lire et écrire sont des techniques inventées par l'homme (Lentin, 2009) et qui peuvent donc s'apprendre. Au Burkina Faso, l'enseignement-apprentissage de la lecture vise à faire acquérir à l'apprenant les mécanismes de la lecture, entraîner l'enfant à la lecture silencieuse et faire naître chez lui le goût de la lecture (MEBAM/IPB, 1993 ; MEBA/Coopération française, 2003). Ainsi, pour la vie sociale, il s'agit de former « un lecteur capable de comprendre des écrits diversifiés, d'identifier rapidement le type de document qu'il a à lire, de manière à ajuster ses attentes et ses stratégies, de réguler son mode de lecture, sa vitesse de lecture en fonction de la situation de lecture » (MEBA/Coopération française, 2003 : 75). Pour ce qui est du court terme, la vie scolaire, il s'agit de rendre les élèves capables non seulement de comprendre les divers écrits auxquels ils sont confrontés dans toutes les disciplines mais aussi de maîtriser les techniques de travail sur divers documents (MEBA/Coopération française, 2003). En effet,

savoir lire, ce n'est pas seulement pouvoir substituer des sons à des signes, mais c'est en même temps comprendre, passer directement du signe écrit à sa signification ; ce n'est pas non plus déchiffrer un texte mot après mot, ligne après ligne, mais c'est constamment, émettre des hypothèses de sens et de forme que l'on vérifie, rectifie ou adopte. Savoir lire c'est en fin de compte, être capable de donner du sens, de comprendre un écrit (MEBA/Coopération française, 2003 : 75).

C'est dans cette logique que l'on peut dire que la spécificité de l'école est d'œuvrer pour l'acquisition de ce qui unit et de ce qui libère (Reboul, 1995) puisque la lecture permet l'autonomie et l'ouverture à une grande communauté, celle du monde de l'écrit.

Outre cette importance sociale, ce médium joue aussi un rôle instrumental de pré-requis dans les autres apprentissages scolaires. En conséquence, il est attendu des apprenants du français qu'ils atteignent un degré de performance proche de celui du locuteur natif moyen,

capable de s'approprier cet outil au point de l'utiliser de manière fluide dans des situations authentiques. Aussi, dès la troisième séance du deuxième jour au cours préparatoire première année (CP1), est-il exigé des apprenants une lecture courante, le respect des liaisons, l'élision des lettres muettes... (MEBAM, 1993). Dès le cours élémentaire première année (CE1), il est demandé à l'enseignant d'amener l'élève à perfectionner les mécanismes de la lecture courante de textes simples à sa portée (MEBAM, 1993). C'est dire que les objectifs visés par l'enseignement de la lecture sont relativement ambitieux, conformément à la place de langue seconde qu'occupe le français dans ce contexte.

Au CE au Burkina Faso, la lecture doit donc être essentiellement courante : il est attendu de l'élève qu'il articule nettement, qu'il lise sans hésitation, ni précipitation et qu'il respecte la ponctuation et les liaisons. La préoccupation du lecteur étant plus de se faire comprendre de son auditoire que d'arriver à déchiffrer le texte, la lecture doit être d'une certaine fluidité.

Le déchiffrement renvoie à l'opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et de les relier aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception d'ensembles signifiants ni à une compréhension du texte (Legendre, 1988). Quant à la fluidité de la lecture, elle renvoie à une lecture à un rythme adapté. Elle est réalisée sans effort ostensible de sorte que l'attention peut alors se centrer sur la compréhension du message (Thabault, 1924, Lentin, 2009). La fluidité se traduit notamment par la reconnaissance exacte et rapide des mots et par la capacité à grouper les mots en unité syntaxique de sens.

Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne francophone en général, celui du Burkina Faso spécifiquement, l'enseignement-apprentissage de la lecture est une sous-discipline du français. Bien qu'étant une langue étrangère (Cuq et Gruca, 2002), l'enseignement du français cadre avec la didactique du français langue seconde (DFLS) qui s'applique aux cas où une langue est enseignée à « *des populations d'élèves qui ont une autre langue et une autre culture d'origine et pour lesquelles cette langue, sans être une langue étrangère au sens ordinaire du terme, n'est pas pour autant une langue d'emblée familière* » (Vigner, 2001 : 3).

En conséquence, étant la langue officielle et la principale langue d'enseignement au Burkina Faso, l'enseignement/apprentissage du français participe de la DFLS définie comme « un enseignement qui s'adresse à des publics pour lesquels le français n'est pas leur langue d'origine, mais devient une langue de travail à l'école, une langue de scolarisation au sens le plus large du terme » (Vigner, 2001 : 4). Cette spécificité est donc à prendre en compte dans les pratiques enseignantes, quelle que soit la sous-discipline du français concernée.

Il est attendu des apprenants qu'ils soient capables de faire de la lecture courante et expressive (Thibault, 1924). Pourtant, la réalité de la lecture fait dire qu'« *il est pénible d'entendre lire la plupart de nos élèves. Ils lisent si lentement et d'une façon si monotone que les plus beaux textes en perdent leur vie et que les pages les plus amusantes en deviennent ennuyeuses* » (Thabault, 1924 : 171).

Bien que cette observation ait été faite dans un contexte qui n'est pas celui du Burkina Faso, ce constat pourrait bien aussi être appliqué au contexte burkinabè. Cette contreperformance pourrait s'expliquer par le fait que certaines pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école primaire pourraient être en déphasage avec la réalité psychologique de la lecture. En effet, alors que dans de nombreuses classes les enseignants encouragent ou imposent la lecture courante avec un tuteur, la réalité de la lecture est que le lecteur ne déchiffre pas chaque lettre, chaque syllabe ou chaque mot : ses yeux balayent un

texte écrit sur plusieurs lignes, procédant par allers et retours, sautant le plus souvent les petits mots (Lentin, 2009). Dans cette même optique, Thabault (1924 :180) avance :

On doit, pour bien lire, percevoir les mots sans effort, comme des unités. En réalité, on est loin de les percevoir entièrement ; on aperçoit les premières lettres, la forme générale des mots ; on les reconstruit inconsciemment [...] l'esprit étant plus agile et plus rapide que la vue, il tend à précipiter la lecture, on dirait qu'il cherche à supprimer autant que possible l'intermédiaire du texte pour pénétrer la pensée de l'auteur.

Contrairement à ce que pourrait faire croire les apparences, il ne s'agit pas de devinettes mais d'une activité d'anticipation facilitée par une certaine connaissance de la langue, d'où l'importance de choisir des textes adaptés et accessibles à l'apprenant. En effet,

les yeux s'arrêtent sur les mots inconnus ou insolites. À ce moment, soit le contexte permet d'interpréter les éléments non reconnus, soit il y a une interruption de la compréhension, soit il y a une décision de recherche [...] Conséquence pour l'apprenti-lecteur : il peut dégager un sens d'un texte qu'il tente de lire dans la mesure où la formulation où la signification de ce texte correspond aux possibilités de son fonctionnement langagier du moment et à son expérience antérieure du monde. Si tel n'est pas le cas, l'apprenti-lecteur devient un apprenti déchiffreur, soucieux d'oraliser des signes graphiques (Lentin, 2009, p.71).

En lecture à haute voix, comme cela se fait généralement dans les classes, les yeux ne sont donc jamais au niveau de ce qui est oralisé alors que l'utilisation du tuteur tend à faire coïncider l'oralisation des signes graphiques et le fait de regarder ces signes. En conséquence, l'on peut se demander si l'utilisation du tuteur lors des séances consacrées à l'enseignement-apprentissage de la lecture courante n'est pas plus un frein qu'un adjuvant à cet apprentissage. Le tuteur représente le bâton dont l'enseignant se sert pour faire lire les élèves au tableau ou encore le doigt avec lequel l'élève suit le texte dans son livre de lecture. L'utilisation du tuteur étant contraire à la réalité psychologique de la lecture, les enseignants qui s'adonnent à cette pratique pourraient donc, par inadvertance, empêcher la réussite de ce qu'ils s'échinent à vouloir réaliser. Dès lors, il nous semble pertinent d'analyser l'influence de l'utilisation du tuteur sur l'efficacité des activités d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Notre principale hypothèse de travail est formulée comme suit : les enseignants utilisant ou encourageant l'utilisation du tuteur lors des activités d'enseignement-apprentissage de la lecture courante ne favorisent pas l'acquisition de cette forme de lecture. Il en découle deux hypothèses spécifiques formulées comme suit :

- lire sans tuteur permet une lecture plus fluide que lors de la lecture avec le tuteur ;
- lorsqu'ils utilisent le tuteur, les enseignants sont plus préoccupés par le déchiffrage que par la lecture courante.

1. Méthodologie

Compte tenu des questions que nous nous posons, nous avons opté pour une approche mixte nécessitant la combinaison de données quantitatives et qualitatives. La collecte de données a eu lieu dans deux provinces de la région du Centre Ouest au Burkina Faso : la province du Boulkiemdé et celle du Sanguié. Nous y avons ciblé respectivement les Circonscriptions d'Éducation de Base (CEB) de Koudougou 1 et de Réo 1.

Chacune de ces CEB est située dans un chef-lieu de province, donc en zone urbaine. Au Burkina Faso, les centres urbains sont plus exposés à des situations de FLS plus que les zones rurales où relativement moins de familles échangent en français en famille et sont

aussi moins régulièrement exposés à des médias diffusant en français, notamment la télévision.

La population cible de l'étude est constituée des enseignants titulaires des classes de CE2 et de leurs élèves. Les enseignants ont été soumis à des entretiens pré et post observations et leurs séances d'enseignement-apprentissage de la lecture courante ont été observées. Le choix des enseignants se justifie par le fait que ce sont eux qui scénarisent et mettent en œuvre les activités d'enseignement-apprentissage. De ce fait, ils sont les acteurs de premier plan qui peuvent parler des raisons de l'utilisation du tuteur en lecture courante. Dans la logique de l'analyse des pratiques enseignantes, l'observation des séances pratiques de lecture a été retenue car elle permet de voir les élèves en situation ce qui permet d'apprécier l'utilisation du tuteur en lien avec l'acquisition de la lecture.

L'échantillon a été obtenu en procédant à un échantillonnage aléatoire pour les apprenants et à un échantillonnage raisonné pour ce qui est des enseignants. C'est ainsi que dix (10) apprenants ont été choisis par tirage au sort par classe observée. Le tableau 4 présente cet échantillon.

Catégorie des acteurs	Population mère	Échantillon		Taux de réalisation
		théorique	réel	
Élèves de la classe du CE2	3498	120	100	83%
Enseignants titulaires des classes de CE2	47	12	10	83%

Tableau 4: échantillon de l'étude

La collecte de données s'est déroulée en trois (3) étapes :

- étape 1: entretien pré-observation. Outre l'identification des enquêtés, il s'agissait de savoir s'ils utilisent un tuteur pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et comment ils justifient ce choix ;

- étape 2: observation de la lecture individuelle de 10 élèves par classe. En procédant à cette observation, il s'agissait, d'une part, d'appréhender si les élèves lisent avec un tuteur et de voir quel résultat ils obtiennent en lisant ainsi, d'autre part, de les faire lire sans tuteur et d'évaluer la qualité des performances ainsi réalisées;

- étape 3: entretien post-observation avec l'enseignant. Cet entretien donne l'opportunité à l'enseignant de tirer des leçons de l'expérience à laquelle il a pu lui-même assister.

Suite à un dépouillement manuel des guides d'entretien et des grilles d'observation, nous avons condensé certaines données sous formes de tableaux et dégagé des tendances pour ce qui est des données des questions ouvertes.

2. Présentation des résultats

Cette partie va consister à présenter les données obtenues avant de les confronter aux hypothèses en fonction des indicateurs. Ainsi, seront successivement présentées :

- les données de l'entretien pré-observation ;
- les données de l'observation ;
- les données de l'entretien post-observation.

2.1 Données de l'entretien pré-observation

Des entretiens pré-observations, l'on retient essentiellement, d'une part, des données permettant d'identifier les enquêtés, d'autre part, les justifications de leur choix d'utiliser le tuteur. Ainsi, il ressort que les enseignants impliqués dans la présente étude :

- sont six (6) femmes et quatre (4) hommes ;

- ils sont pratiquement tous des instituteurs certifiés puisqu'un seul est encore un instituteur adjoint certifié (IAC) ;

-ils sont tous relativement anciens dans l'enseignement puisque 8/10 enquêtés ont plus de dix (10) ans d'ancienneté dans l'enseignement.

En conséquence, ces enquêtés nous semblent représentatifs de la population des enseignants car ce corps est marqué par une relative féminisation et les plus expérimentés se retrouvent généralement dans les centres urbains (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2017). En conséquence, leurs points de vue peuvent être représentatifs de ce qu'auraient dit d'autres praticiens dans le pays.

À la question de savoir pourquoi ces praticiens utilisent le tuteur, les principales justifications avancées sont les suivantes :

- l'utilisation du tuteur permet à l'enseignant d'indiquer spécifiquement le mot qu'il lit ; ce qui permet aux élèves de focaliser leur attention sur ce mot ;

- en lisant mot après mot, cela permet aux élèves faibles de suivre la lecture ;

- cette pratique permet aux élèves de maîtriser le mécanisme de la lecture en sachant comment associer les syllabes pour former les mots.

Contrairement à ces déclarations, d'autres affirment qu'ils n'utilisent pas le tuteur pour la lecture courante car cette pratique convient au cours préparatoire. Ils disent qu'ils font recours à cette pratique seulement pour la lecture des leçons au tableau. Ils ajoutent aussi que l'utilisation du tuteur ne permet pas une lecture fluide. Pour se justifier, ils partent du fait qu'en utilisant le tuteur, le maître omet des aspects comme la liaison et la ponctuation.

2.2 Données de l'observation

Les apprenants observés au CE2 sont cinquante-trois (53) filles et quarante-sept (47) garçons. Bien que cette composition de l'échantillon soit aléatoire, cela reflète la composition générale de la population où les femmes sont légèrement plus nombreuses que les hommes. Pour ce qui est des données des observations à proprement parler, elles sont présentées par le biais de deux tableaux, dédiés l'un à la performance des élèves quand ils lisent comme d'habitude avec un tuteur, l'autre lorsqu'ils lisent sans tuteur. Ainsi, le tableau numéro 5 présente les performances des élèves en situation habituelle, c'est-à-dire sans une consigne particulière.

Indicateurs	Performance des apprenants	
	Oui	Non
Lecture sans utilisation d'un tuteur	88/100	12/100
Fluidité de la lecture	17/100	83/100
Respect des liaisons	18/100	82/100
Respect de la ponctuation	35/100	65/100
Respect des pauses syntaxiques	21/100	79/100

Tableau 5: performance des apprenants en lecture courante en situation habituelle (données de l'enquête de terrain, mai 2021)

En situation habituelle, la tendance générale est donc de lire avec un tuteur. Dans ces circonstances, la lecture n'est généralement pas fluide et ni les liaisons, ni la ponctuation, ni les pauses syntaxiques ne sont respectées. De ce fait, il est intéressant d'observer les performances de ces mêmes élèves lorsqu'ils s'essaient à la lecture courante sans un tuteur.

Le tableau numéro 6 présente ces performances de ces mêmes apprenants lorsqu'ils reçoivent pour consigne de ne pas utiliser un tuteur.

Indicateurs	Performance des apprenants	
	Oui	Non
Lecture sans utilisation d'un tuteur	100/100	00/100
Fluidité de la lecture	41/100	59/100
Respect des liaisons	36/100	64/100
Respect de la ponctuation	41/100	59/100
Respect des pauses syntaxiques	37/100	63/100

Tableau 6 : performances des apprenants lorsqu'ils lisent avec un tuteur (données de l'enquête de terrain, mai 2021)

Par rapport à la situation précédente où la lecture était généralement faite avec un tuteur, l'on note une amélioration significative aussi bien pour la fluidité de la lecture que pour le respect de la ponctuation, des liaisons et/ou des pauses syntaxiques. Le tableau numéro 7 rend compte de cette comparaison entre ces deux situations.

Critères	Nombre de lectures conformes aux critères lorsque le lecteur lit		Différence
	comme d'habitude, donc généralement avec un tuteur	sans un tuteur	
Fluidité de la lecture	17	41	+24
Respect des liaisons	18	36	+18
Respect de la ponctuation	35	41	+06
Respect des marques syntaxiques	21	37	+16

Tableau 7: comparaison des performances des lecteurs avec ou sans tuteur (données de l'enquête, mai 2021)

L'on constate que les performances s'améliorent à tous les niveaux et que cette différence est plus significative pour la fluidité que pour les autres critères. L'on pourrait attribuer cette performance, particulièrement pour ce qui est de la fluidité, au contexte qui est celui du FLS. En effet, les élèves y sont généralement soumis à un relatif bain linguistique francophone généré principalement par la télévision et/ou la famille. Compte tenu du fait qu'une langue s'apprend par instruction et par imprégnation (Vigner, 2001), il est important que le travail d'instruction ne se transforme pas à un nivellement par le bas en ne capitalisant pas les acquis de l'imprégnation. En d'autres termes, si du fait du bain linguistique, l'apprenant a déjà acquis certaines aptitudes dans la production d'énoncés oraux conformes au fonctionnement ordinaire de la langue, l'école devrait capitaliser cela au lieu de sécréter une forme de lecture scolaire qui l'éloigne de ce qui est attendu en situation authentique.

2.3 Données de l'entretien post-observation

Après l'observation de la lecture sans tuteur des élèves, il a été demandé aux enseignants s'ils étaient prêts à continuer à utiliser le tuteur pour l'enseignement-apprentissage de la lecture courante. Par cette question, nous voulions voir si la position de chaque praticien par rapport à l'utilisation du tuteur a évolué après le premier entretien et la lecture des élèves. En réponse à cette question, seuls 2/10 enseignants enquêtés ont réaffirmé leur volonté de continuer avec cette pratique. Pour justifier le statu-quo ou le changement, des raisons sont avancées.

Ainsi, ceux qui veulent continuer avec cette pratique reviennent sur le fait que le tuteur permet de lire par syllabe et par conséquent d'aller au rythme de tous les élèves. Ils concluent que la lecture faite par le maître à l'aide du tuteur permet aux élèves de consolider leurs acquis au niveau du déchiffrage.

Pour les autres, l'utilisation d'un tuteur donne de mauvaises habitudes aux élèves parce que la lecture sera syllabée. Ils préconisent cette pratique pour le cours préparatoire (CP). Certains se sont même préoccupés de savoir comment avec un tuteur, on peut prendre en compte les liaisons et la ponctuation.

3. Discussion des résultats

L'interprétation des données recueillies et leur confrontation aux hypothèses ont été faites en procédant à la triangulation des données des différentes sources.

4.1 De l'influence de l'utilisation du tuteur sur l'acquisition de la lecture courante

La quasi-totalité des enseignants interviewés reconnaissent utiliser le tuteur lors des activités d'enseignement-apprentissage de la lecture courante. L'observation a aussi montré que l'écrasante majorité des élèves lisent habituellement avec un tuteur. Il ressort également de l'observation que la majorité des apprenants, 83/100, ne lisent pas de manière fluide. En revanche, lorsque l'on fait lire ces mêmes élèves sans un tuteur, la lecture devient plus fluide, les ponctuations sont mieux respectées et la lecture devient plus naturelle. En conséquence, nous pouvons dire que l'utilisation du tuteur nuit à la qualité de l'acquisition d'une lecture courante fluide et naturelle. Il ne pouvait en être autrement puisque la lecture avec un tuteur est contraire à la réalité de la lecture : le lecteur ne s'attache au détail de ce qu'il lit qu'en cas de difficulté et son regard est toujours en avance par rapport à ce qu'il oralise. En conséquence, lire avec un tuteur, au tableau ou dans un livre, ne peut que conduire à une lecture peu fluide, hachée et peu naturelle. Cette réalité, mise en relief notamment par Thabault (1924) et par Lentin (2009) se confirme en contexte Burkinabè.

La lecture est une activité d'anticipation favorisée par les pré-acquis linguistiques du lecteur. Cela permet d'émettre l'hypothèse que, le contexte Burkinabè étant un contexte de FLS, les élèves disposent de pré-acquis qui devraient faciliter l'acquisition d'une lecture courante et naturelle. Toutefois, les pratiques enseignantes qui permettent ou encouragent l'usage du tuteur constituent un frein à l'atteinte de ce niveau de performance pourtant visé par les objectifs d'enseignement-apprentissage de cette discipline. Si tel est le cas, qu'est-ce qui conduit ces enseignants à user ainsi du tuteur ?

4.2 De l'intrusion de préoccupations liées au déchiffrage dans la lecture courante

À la question de savoir pourquoi les enseignants utilisent le tuteur pendant les séances de lecture courante, certains ont estimé que l'utilisation du tuteur permet au maître de vérifier que l'élève ne devine pas mais qu'il lit vraiment un corpus ou un énoncé donné. D'autres maîtres ajoutent qu'ils utilisent le tuteur car cette pratique permet aux élèves de maîtriser le mécanisme de la lecture en sachant comment associer les syllabes pour former les mots. Ces diverses réponses montrent que la principale préoccupation des enseignants est liée plus au déchiffrage qu'à l'apprentissage de la lecture courante. Pourtant,

il serait ridicule d'attendre des élèves qu'ils puissent lire des yeux aussi rapidement qu'un lecteur exercé. Ce n'est qu'à force d'habitude qu'ils parviendront à lire correctement et assez vite. [...] la lecture courante suppose une longue pratique de la lecture. [...] Il ne faut sous aucun prétexte sacrifier à autre chose l'exercice de lecture.

[...] En tout cas, il ne faut pas perdre de vue que le but propre de l'enseignement de la lecture est d'apprendre à lire. Beaucoup de jeunes instituteurs qui ont plus de zèle que de bon sens consacrent tant de temps à expliquer les textes, qu'ils ne peuvent faire lire leurs élèves que pendant quelques minutes (Thabault, 1924 : 184-185).

N'est-on donc pas fondé à dire que c'est la préoccupation du déchiffrement, sous-jacente à l'utilisation du tuteur, qui est en partie responsable des contreperformances en lecture ?

Conclusion

Nous reconnaissons des limites à ce travail de recherche notamment en ce qui concerne la taille de notre champ d'étude : une CEB par province et la limitation du thème au cours élémentaire deuxième année (CE2). En outre, cette étude aurait pu s'adosser à des références bibliographiques plus récentes et utiliser des moyens plus fiables pour conserver les traces de l'activité, des enregistrements vidéo en l'occurrence. Cela n'a pas été possible, principalement en raison des réticences des acteurs à se laisser enregistrer et du fait que l'utilisation de ces outils aurait pu dénaturer l'activité.

En dépit de ces limites, l'étude a montré que les pratiques enseignantes utilisant le tuteur ne favorisent pas la lecture courante. Bien que n'ayant concerné que le cours élémentaire deuxième année (CE2), ces résultats peuvent expliquer en partie les difficultés des élèves en lecture courante.

Nous pouvons en tirer des implications pour la formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques. Ainsi, nous suggérons que la formation initiale et continue des enseignants prenne mieux en compte l'analyse des pratiques. Celle-ci pourra leur permettre de prendre de la distance par rapport à leurs pratiques professionnelles et en tirer des leçons pour leur développement professionnel.

Étant donné que la compétence est fortement tributaire de l'environnement de travail, il convient aussi d'outiller les encadreurs pédagogiques et les directeurs d'école en matière d'analyse des pratiques professionnelles. C'est ainsi qu'ils pourront inciter et aider les enseignants à analyser leurs propres pratiques professionnelles. L'homme post-moderne étant condamné à continuer à se former et à s'autoformer tout au long de la vie, n'est-il pas impératif de pratiquer l'analyse des pratiques professionnelles pour surmonter certaines erreurs comme celle qui consiste pour les enseignants à utiliser et/ou à encourager l'utilisation du tuteur pour l'enseignement apprentissage de la lecture ?

Références bibliographiques

- Assemblée nationale/Burkina Faso. (2017). Commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso. Rapport de synthèse, Ouagadougou. Consulté le 2 février 2021, sur <https://www.kaceto.net/spip.php?article4139>
- Calvet, L.-J. (1979). Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie. Paris: Payot.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Saint-Martin d'Hères: Presses universitaires de Grenoble.
- DGESS/MENA. (Novembre 2020). Annuaire statistique de l'enseignement primaire 2019/2020. Ouagadougou.
- Leblanc, S. (2021, 05 28). Autoconfrontation et analyse de l'activité. Récupéré sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/+_de_maitres/40/6/AUTOCONFRONTATION_FORM_CONSEIL_PEDA_587406.

Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: Larousse.

- Lentin, L. (2009). Apprendre à penser, parler, lire, écrire: acquisition du langage oral et écrit (éd. 2e). Paris: ESF.
- MEBA/Coopération française. (2003). Guide de pédagogie: comprendre-agir. Ouagadougou.
- MEBAM/IPB. (1993). Programmes d'enseignement des écoles élémentaires 1988-1989 révisé. Ouagadougou.
- MENA/DEP. (Novembre 2012). Tableau de bord de l'Education de Base année scolaire 2011-2012.
- PASEC. (2015). Performance des systèmes éducatif en Afrique subsaharienne francophone : compétence et facteur de réussite au primaire. Dakar.
- PASEC. (2020). Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone. Conférence des Ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie, Dakar. Consulté le décembre 2021 21, 2021, sur www.pasec.confemen.org
- Reboul, O. (1995). La philosophie de l'éducation (éd. 7e). Paris: PUF.
- Thabault, R. (1924). La lecture courante expressive à l'école primaire. La revue pédagogique (84), pp. 171-197. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1924_num_84_1_8954
- Vernet, M. (2021, mai 28). Travailler la Fluidité de lecture au CE2. Récupéré sur www.ac-grenoble.fr/ien.thonon/IMG/pdf/fluidite_lecture_ce2
- Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Evreux: CLE International.