

---

# REVUE LES TISONS

---

*Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)*



Revue indexée par

**ESJI** Eurasian  
Scientific  
Journal  
Index  
[www.ESJIndex.org](http://www.ESJIndex.org)

<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

p-ISSN: 2756-7532

e-ISSN: 2756-7524

Numéro spécial 1, janvier 2024

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024  
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024  
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

---

## REVUE LES TISONS

---

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024  
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

Revue LES TISONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024  
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524



---

## REVUE LES TISONS

---

*Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)*



Revue indexée par  
**ESJI** Eurasian  
Scientific  
Journal  
Index  
[www.ESJIndex.org](http://www.ESJIndex.org)  
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>

Revue en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

Éditions LES TISONS

Arrond. 5, Sect. 22, Av. Toguiyeni

Revue LES TISSONS, Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la  
Société (RISHS) – Numéro spécial 1, janvier 2024  
p-ISSN : 2756-7532 ; e-ISSN : 2756-7524

p-ISSN: 2756-7532; e-ISSN: 2756-7524  
<http://esjindex.org/search.php?id=6845>  
<http://www.revuelestisons.bf>  
[lestisons@revuelestisons.bf](mailto:lestisons@revuelestisons.bf)  
S/C Université Joseph KI-ZERBO  
BV 30053 OUAGA 1200 Logements  
10020 OUAGADOUGOU - Burkina Faso  
(+226) 66006650/70104853

## PRÉSENTATION ET POLITIQUE ÉDITORIALE

Sous l'impulsion de M. Fatié OUATTARA, Professeur titulaire de philosophie à l'Université Joseph KI-ZERBO, et avec la collaboration d'Enseignants-Chercheurs et Chercheurs qui sont, soit membres du Centre d'Études sur les Philosophies, les Sociétés et les Savoirs (CEPHISS), soit membres du Laboratoire de philosophie (LAPHI), une nouvelle revue vient d'être fondée à Ouagadougou, au Burkina Faso, sous le nom de « Revue LES TISONS ».

Revue internationale des Sciences de l'Homme et de la Société, la Revue LES TISONS vise à contribuer à la diffusion de théories, de connaissances et de pratiques professionnelles inspirées par des travaux de recherche scientifique. En effet, comme le signifie le Larousse, un tison est un « morceau de bois brûlé en partie et encore en ignition ».

De façon symbolique, la Revue LES TISONS est créée pour mettre ensemble des tisons, pour rassembler les chercheurs, les auteurs et les idées innovantes, pour contribuer au progrès de la recherche scientifique, pour continuer à entretenir la flamme de la connaissance, afin que sa lumière illumine davantage les consciences, éclaire les ténèbres, chasse l'ignorance et combatte l'obscurantisme à travers le monde.

Dans les sociétés traditionnelles, au clair de lune et pendant les périodes de froid, les gens du village se rassemblaient autour du feu nourri des tisons : ils se voient, ils se reconnaissent à l'occasion ; ils échangent pour résoudre des problèmes ; ils discutent pour voir ensemble plus loin, pour sonder l'avenir et pour prospecter un meilleur avenir des sociétés. Chacun doit, pour ce faire, apporter des tisons pour entretenir le feu commun, qui ne doit pas s'éteindre.

La Revue LES TISONS est en cela pluridisciplinaire, l'objectif fondamental étant de contribuer à la fabrique des concepts, au renouvellement des savoirs, en d'autres mots, à la construction des connaissances dans différentes disciplines et divers domaines de la science. Elle fait alors la promotion de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire de l'inclusion dans la diversité à travers diverses approches méthodologiques des problèmes des sociétés.

Semestrielle (juin, décembre), thématique au besoin pour les numéros spécifiques, la Revue LES TISONS publie en français et en

anglais des articles inédits, originaux, des résultats de travaux pratiques ou empiriques, ainsi que des mélanges et des comptes rendus d'ouvrages dans le domaine des Sciences de l'Homme et de la Société : **Anthropologie, Communication, Droit, Économie, Environnement, Géographie, Histoire, Lettres modernes, Linguistique, Philosophie, Psychologie, Sociologie, Sciences de l'environnement, Sciences politiques, Sciences de gestion, Sciences de la population, etc.**

Peuvent publier dans la Revue LES TISONS, les Chercheurs, les Enseignants-Chercheurs et les doctorants dont les travaux de recherche s'inscrivent dans ses objectifs, thématiques et axes.

La Revue LES TISONS comprend une Direction de publication, un Secrétariat de rédaction, un Comité scientifique et un Comité de lecture qui assurent l'évaluation en double aveugle et la validation des textes qui lui sont soumis en version électronique pour être publiés (en ligne et papier).

#### **MODE DE SOUMISSION ET DE PAIEMENT**

La soumission des articles se fait à travers le mail suivant : [lestisons@revuelestisons.bf](mailto:lestisons@revuelestisons.bf).

L'évaluation et la publication de l'article sont conditionnées au paiement de la somme de cinquante mille (50.000) francs CFA, en raison de vingt mille (20.000) francs CFA de frais d'instruction et trente mille (30.000) francs CFA de frais de publication. Le paiement desdits frais peut se faire par Orange money (00226.66.00.66.50, identifié au nom de OUATTARA Fatié), par Western Union ou par Money Gram.

#### **CONSIDÉRATION ÉTHIQUE**

Les contenus des articles soumis et publiés (en ligne et en papier) par la Revue LES TISONS n'engagent que leurs auteurs qui cèdent leurs droits d'auteur à la revue.



## NORMES ÉDITORIALES

Les textes soumis à la Revue LES TISONS doivent avoir été écrits selon les NORMES CAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 juillet 2016 à Bamako, lors de la 38<sup>e</sup> session des CCI.

Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (ex : 1. ; 1.1.; 1.2; 2.; 2.2.; 2.2.1; 2.2.2.; 3.; etc.).

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale(s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées);
- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

*Exemples :*

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du

groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

Le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas

où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2<sup>de</sup> éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur :

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

L'article doit être écrit en format « Word », police « Times New Roman », Taille « 12 pts », Interligne « simple », positionnement « justifié », marges « 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ». La longueur de l'article doit varier entre 30.000 et 50.000 signes (espaces et caractères compris). Le titre de l'article (15 mots maxi, taille 14 pts, gras) doit être écrit (français, traduit en anglais, vice-versa).

Le(s) Prénom(s) sont écrits en lettres minuscules et le(s) Nom(s) en lettres majuscules suivis du mail de l'auteur ou de chaque auteur (le tout en taille 12 pts, non en gras).

Le résumé (250 mots maximales, taille 12 pts) de l'article et les mots clés (05) doivent être écrits et traduits en français/anglais. La taille de l'article varie entre 15 et 25 pages maximales.

#### **DIRECTION DE PUBLICATION**

*Directeur* : Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

*Directeur adjoint* : Dr Moussa COULIBALY, Assistant, Économiste,  
Université Nazi Boni (Burkina Faso)

#### **RESPONSABLE DES FINANCES**

Mme Fati IDOGO, Agent des Services administratifs et financiers,  
UFR/SH, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

#### **SECRETARIAT DE RÉDACTION**

*Secrétaire* : Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe,  
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)

*Membres* : Dr Abdoul Azize SODORÉ, MC, Géographe, Université  
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Beli Alexis NÉBIÉ,  
Assistant, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina  
Faso); Dr Boubié BAZIÉ, MA, Historien, Université Joseph KI-  
ZERBO (Burkina Faso); Dr Édith DAH, MA, Philosophe,  
Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Mathieu Beli  
DAÏLA, MA, Linguiste, Université de Dédougou (Burkina Faso); Dr  
Paul-Marie MOYENGA, MA, Sociologue, Université Joseph KI-  
ZERBO (Burkina Faso); Dr Sampala Fati BALIMA, MC, Politiste,  
Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); M. Jean Baptiste  
PODA, Doctorant en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO  
(Burkina Faso); M. Lazard T. OUÉDRAOGO, Doctorant en  
Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M.  
Mahamat OUATTARA, Doctorant en Philosophie, Université  
Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); M. Saïdou BARRY, Doctorant  
en Philosophie, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso).

#### **COMITÉ DE LECTURE**

Dr Abdoul Karim SAÏDOU, MC, Politiste, Université Thomas  
SANKARA (Burkina Faso); Dr Aimé D. M. KOUDBILA, MA,  
Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr M.  
Alice SOMÉ/SOMDA, MR, Philosophe, Institut des Sciences des  
Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Awa OUOBA, MC,

Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Bouraïman ZONGO, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Calixte KABORÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Cheick Bobodo OUÉDRAOGO, MC, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Clotaire Alexis BASSOLÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Damien DAMIBA, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Dimitri Régis BALIMA, MC, Communicologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Donatien DAYOUROU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Edwige DEMBÉLÉ, MA, Économiste, Université NAZI BONI (Burkina Faso); Dr Étienne KOLA, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Évariste R. BAMBARA, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ézaïe NANA, IR, Sociologue, INSS/CNRST (Burkina Faso); Dr Fernand OUÉDRAOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gaoussou OUÉDRAOGO, MC, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Gauthier YÉ, MA, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Georges ROUAMBA, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado KABORÉ, CR, Historien, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Hamado OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Hamado Joël OUÉDRAOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Isidore YANOGO, MC, Géographe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Issaka YAMÉOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Jean-Baptiste P. COULIBALY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Jérémie ROUAMBA, MC, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kalifa DRABO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Kassem Salam SOURWEIMA, MC, Politiste, Université Thomas

SANKARA (Burkina Faso); Dr Kizito Tioro KOUSSÉ, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Landry COULIBALY, MA, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Lassané YAMÉOGO, MA, Communicologue, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Dr Lassina SIMPORÉ, MC, Archéologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Léon SAMPANA, MC, Politiste, Université Nazi BONI (Burkina Faso); Dr Léonce KY, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Madeleine WAYAK PAMBÉ, MC, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Magloire É. YOGO, MA, Sciences de l'éducation, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Moussa DIALLO, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ (Burkina Faso); Dr Narcisse Taladi YONLI, MA, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Noumoutiè SANGARÉ, Assistant, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Ollo Pépin HIEN, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Pascal BONKOUNGOU, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Paul-Marie BAYAMA, MC, Philosophe, ENS de Koudougou (Burkina Faso); Dr R. Ulysse Emmanuel OUÉDRAOGO, MA, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Rasmata BAKYONO/NABALOU, MC, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Relwendé DJIGUEMDÉ, Assistant, Philosophe, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso); Dr Rodrigue BONANÉ, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Rodrigue SAWADOGO, MC, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Dr Roger ZERBO, MR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Serge SAMANDOULGOU, MR, Philosophe, Institut des Sciences des Sociétés (Burkina Faso); Dr Souleymane SAWADOGO, MA, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Stanislas SAWADOGO, MA, Psychologue, Université Joseph KI-

ZERBO (Burkina Faso); Dr Tongnoma ZONGO, CR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Dr Yacouba BANWORO, MC, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zakaria SORÉ, MC, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Zoubere DIALLA, MA, Sociologue, Centre universitaire de Manga, UNZ, (Burkina Faso).

### **COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL**

Pr Abdoulaye SOMA, PT, Constitutionnaliste, Université Thomas SANKARA (Burkina Faso); Pr Abdramane SOURA, PT, Démographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Abou NAPON, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Aklesso ADJI, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Alain Casimir ZONGO, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso)

Pr Alkassoum MAÏGA, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Amadé BADINI, PT, Philosophe, Université Norbert ZONGO (Burkina Faso); Pr Augustin LOADA, PT, Politiste, Université Saint Thomas d'Aquin (Burkina Faso); Pr Augustin PALÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr B. Claudine Valérie ROUAMBA/OUÉDRAOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bernard KABORÉ, PT, Linguiste, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Bilina BALLONG, PT, Philosophe, Université de Lomé (Togo); Pr Bouma F. BATIONO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille KONÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Cyrille SEMDÉ, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr David Musa SORO, PT, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Pr Edmond Yao KOUASSI, PT, Philosophe, Université de Bouaké (Côte d'Ivoire); Pr Emmanuel M. HEMA, PT, Écologue, Université de Dédougou (Burkina Faso); Pr Emmanuel

Malolo DISSAKÈ, PT, Philosophe, Université de Douala (Cameroun); Pr Eustache R. K. ADANHOUNME, PT, Philosophe, Université Abomey Calavi (Benin); Pr Fabienne LELOUP, Sociologue, Université Catholique de Louvain-Mons (Belgique); Pr Fatié OUATTARA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Foé NKOLO, PT, Philosophe, Université Yahoundé I (Cameroun); Pr Frédéric MOENS, Communicologue, IHECS, Bruxelles (Belgique); Pr Gabin KORBÉOGO, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Georges ZONGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Hamidou Talibi MOUSSA, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Issiaka MANDÉ, PT, Historien, Université du Québec à Montréal (Canada); Pr Jacques NANEMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-François DUPEYRON, PT, Philosophe, Université de Bordeaux (France); Pr Jean-Marie DIPAMA, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Jean-Claude KALUBI-LUKUSA, PT, Sociologue, Université de Sherbrooke (Canada); Pr Jean-Pierre POURTOIS, PT, Psychopédagogue, Université de Mons (Belgique); Pr Lassane YAMÉOGO, PT, Géographe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Léon MATANGILA MUSADILA, PT, Philosophe, Université de Kinshasa (RD Congo); Pr Léopold Bawala BADOLO, PT, Psychologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ludovic KIBORA, DR, Sociologue, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Magloire SOMÉ, PT, Historien, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mahamadé SAVADOGO, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Mamadou L. SANOGO, DR, Linguiste, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso); Pr Moukaila Abdo Laouali SERKI, PT, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Pr Pierre G. NAKOULIMA, PT, Philosophe, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Ramane KABORÉ, PT, Sociologue, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Pr Sébastien YUGBARÉ, PT, Psychologue,



Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso); Dr Amadou TRAORÉ, MC, Sociologue, Université de Ségou (Mali); Dr Décaïrd KOUADIO KOFFI, MC, Philosophe, Université Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Djédou Martin AMALAMA, MC, Sociologue, Université de Korhogo (Côte d'Ivoire); Dr Emmanuel YAOU, MA, Sociologue, Université de Kara (Togo); Dr Gérard AMOUGOU, MC, Socio-politiste, Université de Yaoundé II (Cameroun); Dr Ibrahim KONÉ, MA, Philosophe, Université Peleforo Gon COULIBALY (Côte d'Ivoire); Dr Idi BOUKAR, A, Philosophe, Université Abdou MOUMOUNI (Niger); Dr Idrissa S. TRAORÉ, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali); Dr Issouf BINATÉ, MC, Historien, Université Alassane OUATTARA (Côte d'Ivoire); Dr Jean-François PETIT, MC HDR, Philosophe, Institut catholique de Paris (France); Dr Landry Roland KOUDOU, MC, Philosophe, Université Felix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire); Dr Mouhamoudou El Hady BA, MC, Sociologue, Université Cheick Anta Diop (Sénégal); Dr Mamadou Bassirou TANGARA, MC, Économiste, Université des Sciences sociales et de Gestion de Bamako (Mali); Dr N'golo Aboudou SORO, MC, Lettres modernes, Université Alassane OUATTARA de Bouaké (Côte d'Ivoire); Dr Oumar DIA, MC, Philosophe, Université Cheick Anta Diop de Dakar (Sénégal); Dr Pierre-Étienne VANDAMME, Philosophe, Université Catholique de Louvain (Belgique); Dr Raphael KONÉ, Ph. D, Historien, Université Cergy de Pontoise – EA7517 (France); Dr Samuel RENIER, MC, Sciences de l'éducation, Université de Tours – EA7505 EES (France); Dr Tiéfing SISSOKO, MC, Sociologue, Université des Lettres et des Sciences de Bamako (Mali).

## Table des matières

Un regard sociologique de l'insécurité urbaine au Mali depuis 2020 : les cas Bamako et Ségou ... Amadou TRAORÉ.....	15
Le retard académique à l'université de Dédougou : analyse des déterminants et des stratégies de résorption ... Koug-Nongom BONKOUNGOU, Zouanso SOULAMA/COULIBALY, Marcel ZERBO .....	47
Baruch Spinoza, éthicien de la réconciliation ... Siaka KONÉ.....	75
L'esclave féminin dans la société Baoulé précoloniale : de la servitude au statut d'épouse ... Kouassi Serge KOFFI.....	95
Genre et foncier urbain : l'accès des femmes à la propriété foncière et à l'investissement immobilier dans la ville de Ouagadougou ... Kis-Wend-Sida Romaine KONSEIGA, Yisso Fidèle BACYÉ ....	109
Paulin Hountondji, universaliste par conviction, relativiste par compréhension ... AGBO Béatrice Afiavi, BOSSOUSSI AGBANNINHIN Sètonджи Paterné.....	135
Vulnérabilité climatique et résilience des éleveurs agro-pastoraux de la zone sylvopastorale : cas de Bisnabé Gandé, région de Louga, Sénégal ... Geneviève DIONE, Aliou BALDÉ, Coly MBALLO .....	157
Orientation, formation et emploi des adolescent(e)s scolarisé(e)s dans l'enseignement secondaire au Bénin : les déterminants liés au sexe ... Magloire Fortuné Landry AITCHEDJI.....	177
L'enseignement/apprentissage de la discipline Français par la radio au Burkina Faso : pratiques actuelles et perspectives ... Arnaud OUÉDRAOGO.....	205
Utilisation des pesticides dans la cacaoculture et risques sanitaires associés chez les producteurs du canton Zebouo Nord à Daloa ...	

Abel Affouda ADJET, François Yao KOUAKOU, Albert Kouakou YAO .....	225
Le discours révolutionnaire et religieux dans Les Misérables de Victor Hugo : configurations éthotiques et pragmatiques ... Jacques BARRO .....	251
Migrations, peuplement et subsistance identitaire en Guinée du XI <sup>ème</sup> au XX <sup>ème</sup> siècles ... Mamady BAMBA, Fodé Bangaly KEITA, Abdoulaye FOFANA .....	281
Intérêts socio-économiques du Tamarinier noir ( <i>dialium guineense willd</i> ) dans les terroirs villageois de Kartiack et de Dianki (region de Ziguinchor) ... Babacar FAYE, Virginie Ndébane MADIOUNE, Ngoné Wagane FAYE .....	305
La résurgence du mot d'ordre « Produire et consommer burkinabè » au Burkina Faso : souvenir révolutionnaire, réactualisation et réappropriation politiques ... Kakiswendépoulmdé Marcel Marie Anselme LALSAGA.....	341
Les limites des cours de soutien extrascolaire dans la dynamique des apprentissages scolaires des disciplines scientifiques au Burkina Faso ... Wendyam ILBOUDO, Innocent KIEMDÉ, Jean-Marie OUEDRAOGO.....	379
Motivation pour l'apprentissage de l'anglais et réussite scolaire : cas des élèves en génie civil du lycée de la jeunesse de Ouagadougou ... Fernand OUEDRAOGO, Sékou Oumar Tidiane TRAORE .....	403
Effets de la pratique des Activités Physiques et Sportives (APS) sur le développement des habiletés cognitives des élèves de la ville de Ouagadougou ... Boulagnin Pierre N'DO, Brigitte NANA, Koffi Pierrot KOFFI, .....	443
La morphologie verbale en koromfe, variante d'Arbinda ... Inoussa GUIRE .....	459

Les nouveaux parlars urbains : approche sociolinguistique ... Palé Sié Innocent Romain YOUL .....	495
Éducation environnementale : implémentation du tri des déchets plastiques en classe de première au Burkina Faso ... Issa ZONGO, Moussa BOUGOUMA, Cécile MOUCHERON.....	515
De la crise de la gouvernance forestière à une dynamique de régulation intégrée : cas de la forêt classée de Gonsé, commune rurale de Saaba ... Ezaï NANA.....	545
L'évolution des représentations diplomatiques du Burkina Faso à l'étranger (1960-2014) ... Salif KIENDREBEOGO.....	565
Médecine traditionnelle dans le soudan occidental et mutation médicale en occident chrétien au Moyen-Âge ... Konan Kouassi Parfait BORIS.....	595
Problématique de la participation des jeunes au Tchad... Tchago NDIKWÉ, Dieudonné VAÏDJIKÉ, Melissa WOUTENE .....	611



**Les limites des cours de soutien extrascolaire  
dans la dynamique des apprentissages scolaires  
des disciplines scientifiques au Burkina Faso**

*The limits of extracurricular support courses in the  
dynamics of scientific disciplines academic learning in  
Burkina Faso*

Wendyam ILBOUDO  
Innocent KIEMDÉ  
Jean-Marie OUÉDRAOGO  
École Normale Supérieure

Article disponible en ligne : <https://www.revuelestisons.bf>

**Pour citer cet article**

---

Wendyam ILBOUDO, Innocent KIEMDÉ, Jean-Marie OUÉDRAOGO, 2024, «Les limites des cours de soutien extrascolaire dans la dynamique des apprentissages scolaires des disciplines scientifiques au Burkina Faso », *Revue LES TISONS/RISHS*, Numéro spécial 1, janvier, p. 379-402.

**Résumé :** Afin de faire face aux échecs scolaires, parents, apprenants et enseignants ont recours aux cours de soutien extrascolaire qui, au Burkina Faso, tend à se répandre comme une forme de résilience face à l'échec scolaire, c'est même un effet de mode. Le motif avancé pour s'adonner à de telles pratiques est le faible rendement scolaire. S'il est vrai que cette pratique pourrait aider l'élève à améliorer ses résultats scolaires, des questions subsistent quant au profil du répétiteur ou des enseignants qui s'y adonnent, au mode d'organisation des activités et à ses effets réels sur la scolarité de l'enfant. L'objectif de cet article est d'exposer les limites de ces cours de soutien extrascolaire dans la dynamique des enseignements-apprentissages au Burkina Faso. Pour répondre à ces questions suscitées par cette pratique, nous avons mené une enquête auprès des parents d'élèves, des enseignants et des apprenants, pour mettre en évidence les limites organisationnelles du soutien extrascolaire et proposer des solutions pour une pratique fructueuse de ces cours de soutien extrascolaire.

**Mots-clés :** Enseignement, Soutien extrascolaire, Apprentissages scolaires, Burkina Faso

**Abstract:** *In order to cope with academic failures, parents, learners and teachers rely on out-of-school support. In Burkina Faso, the practice of extracurricular support courses is spreading as a form of resilience in the face of academic failure and even a fashion effect. The reason given for engaging in such practices is low academic performance. If it is true that this practice could help the student to improve his academic results, questions remain regarding the profile of the tutor or the teachers who engage in it, the mode of organization of the activities and its real effects on the schooling of the child. The objective of this article is to expose the limits of this extracurricular support course in the dynamics of teaching and learning in Burkina Faso. To shed some light on these questions raised by this practice, we conducted a survey with parents, teachers and learners, to try to highlight the organizational limits of support and to propose solutions for successful practice of these support courses.*

**Keywords:** *Teaching, Extra-curricular courses, School learning, Burkina Faso*

## Introduction

Au Burkina Faso, des politiques ont certes permis de rehausser les taux de scolarisation et d'achèvement, de réduire considérablement celui du redoublement, mais au même moment des études montrent que les performances des élèves sont restées faibles (Tamini, 2002). D'où, le foisonnement d'idées qui entérinent l'utopie de l'Éducation Pour Tous (EPT) qui aurait favorisé la massification au détriment de la qualité de l'enseignement (Ki-Zerbo, 1990).

En sus, le onzième rapport mondial de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2013) conclut que dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, parmi les enfants les plus défavorisés, seul un enfant sur cinq atteint la fin de l'école primaire, un jeune sur quatre parvient à lire une phrase. Ces constats indiquent que certains facteurs ont été, soit oubliés, soit mal adaptés au système dans sa globalité, ce qui empêche la réalisation de la vision d'une éducation de qualité pour tous. Cette situation expliquerait les pourcentages de réussite aux examens nationaux qui, depuis 1990, n'atteignent presque jamais 75% dans le secondaire et 80% dans le primaire. Les statistiques (UNESCO, 2013) montrent que 70% des apprenants ne maîtrisent pas les apprentissages de base, environ 21,9% des élèves abandonnent les bancs.

Face à cette situation peu reluisante, les parents d'élèves, acteurs privilégiés du système, ne restent pas indifférents. Si jadis, leur rôle se limitait à inscrire l'enfant à l'école, à payer les frais de scolarités, à assister de temps à autre aux réunions périodiques de l'école pour garantir une bonne scolarisation à leur progéniture, beaucoup se sont rendus compte que la situation actuelle de l'école ne peut pas relever ce défi. Les parents vont donc prospecter des pistes de solutions pour influencer positivement sur le destin scolaire de leurs enfants. Crozier et Freiberg (1977) le soulignent fort à propos : « L'incertitude de la qualité de l'enseignement primaire a conduit les

parents d'élèves à se comporter dans l'institution scolaire comme des acteurs stratégiques ». Ces stratégies comprennent l'inscription dans les établissements privés d'enseignement primaire dit "sérieux", le recrutement des répétiteurs à la maison, l'inscription aux cours de soutien organisé par école, la scolarisation précoce et la fréquentation de la maternelle ou des Centres d'Éveil et d'Éducation Préscolaire (CEEP).

En effet, à la recherche d'un enseignement de qualité et jugeant les conditions d'apprentissage défavorables, les parents, même les plus démunis, sollicitent les services de ce qu'il est convenu d'appeler les « répétiteurs ». Ainsi, les cours de soutien extrascolaire se développent un peu partout. Cependant, si la noblesse d'une synergie d'actions s'avère être un atout pour juguler le problème, les facteurs qui entrent en ligne de compte méritent une réflexion. Cette pratique n'étant pas sans effets, alors que l'éducation est un domaine sensible, il n'est donc pas souhaitable de la laisser dans les mains de profanes, des non professionnels, d'inexpérimentés, sans accompagnement. C'est ainsi que Crépon et al, (1993, p. 10), tire la sonnette d'alarme en ces termes : « N'importe qui ne peut pas faire n'importe quoi n'importe quand ». Dès lors, il est donc indispensable que les acteurs intervenant dans le domaine aient une connaissance accrue de l'objet sur lequel ils interviennent pour être efficaces dans les activités d'apprentissage qu'ils organisent.

Dans le but donc de mieux comprendre cette pratique et éventuellement proposer des solutions afin de la rendre porteuse, nous avons choisi de nous pencher sur la question de ces cours de soutien extrascolaire.

### **Problématique**

Au Burkina Faso, la pratique des cours de soutien extrascolaire tend à se répandre comme une forme de résilience face à l'échec scolaire, et c'est même un effet de mode. En effet, il est fréquent de



voir des élèves en plein cours de soutien en dehors des horaires officiels ou des jours non ouvrables. En général, le motif avancé pour s'adonner à de telles pratiques est le faible rendement scolaire. S'il est vrai que cette pratique pourrait aider l'élève à améliorer ses résultats scolaires, des questions subsistent quant au profil du répétiteur ou des enseignants qui s'y adonnent, au mode d'organisation des activités et à ses effets réels sur la scolarité de l'enfant.

En effet, c'est souvent la capacité financière des parents à prendre en charge les rétributions du maître et les temps libres de celui-ci qui détermine la périodicité des rencontres, au détriment des besoins spécifiques de l'enfant. C'est à juste titre que les recherches sur les rythmes scolaires ont mis en lumière l'impérieuse nécessité de tenir compte de l'originalité et de la capacité de l'enfant dans la conception de son temps de travail. Au cours de ces dernières années le soutien extrascolaire s'est développé jusqu'à devenir une vaste entreprise. Il emploie des milliers de personnes, absorbe des sommes gigantesques et accapare une part énorme du temps des professeurs particuliers comme celui des élèves.

Cependant, l'on se pose rarement la question de ses implications pour les apprenants, les enseignants, l'enseignement-apprentissage et pour l'évolution sociale. Cette pratique de soutien extrascolaire, profondément enraciné dans la culture des parents devient un phénomène d'ampleur croissante au Burkina Faso. Toutefois, elle présente souvent des limites et des conséquences négatives pour les apprenants à qui on ne demande pas toujours l'avis. « L'élève est très rarement demandeur de l'aide qu'on lui propose », estime P. Vianin (2001, p. 33). En effet, tout surprend l'enfant et se passe comme s'il était « objet d'une demande » et non « sujet désirant ou ne désirant pas ».

Même si la pédagogie moderne admet des pratiques telles que la différenciation pédagogique, la prudence est nécessaire pour éviter

des effets indésirables chez les élèves et sur la dynamique de l'enseignement-apprentissage. Aussi, il est indispensable d'étudier ce phénomène pour le cerner dans ses différents aspects dans le but de mettre en relief ses limites et ses effets négatifs et proposer des suggestions. Ainsi la présente étude se fixe pour objectif d'analyser les limites des pratiques des cours de soutien extrascolaire au Burkina Faso.

## **2. Approche théorique**

### **2.1. Revue de la littérature**

D. Glasman (1992) a évoqué la problématique du soutien extrascolaire dans son ouvrage intitulé *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*. Dans cet ouvrage il désigne le soutien scolaire comme toutes les actions spécifiques dont le but explicite et essentiel est de venir en aide aux écoliers et aux collégiens dans leur parcours scolaire. L'auteur cherche à comprendre les différents mécanismes de soutien qui sont proposés en dehors de l'école. Il cite entre autres l'accompagnement ou l'entraide scolaire, l'aide aux devoirs ou la régularité des devoirs, le rattrapage scolaire, les activités éducatives périscolaires, la prise en charge de certains élèves.

M. Bray (2011, p. 14) quant à lui estime que « toute tentative d'identification des implications politiques d'un phénomène doit commencer par en donner la description et déterminer les aspects qui méritent l'attention des décideurs ». Ils distinguent différentes manières de dispenser les cours de soutien : cours donnés à un seul élève en tête-à-tête, à tout un amphithéâtre ; cours dispensés en présentiel, par correspondance, par téléphone ou par Internet. Après avoir décrit le phénomène, parlant des implications économiques, sociales et éducatives Mark Bray souligne que « le soutien scolaire peut avoir un effet bénéfique dans chacun de ces domaines, mais il peut aussi, selon sa nature et son échelle, être problématique. ». Si

des effets bénéfiques peuvent être observés, il n'en demeure pas moins que des effets pervers aussi existent.

En effet, selon Guigue Michèle « l'articulation entre l'accompagnement scolaire et l'école crée un certain flou dans la division du travail entre les différents acteurs concernés à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. D'une part, des activités de soutien sont prévues à l'intérieur même de l'école, travail individuel encadré, « études dirigées ». Mais que dire des réalités des cours de soutien dans le contexte burkinabé ?

Abordant ce sujet au plan national, l'étude menée par Fatié Ouattara (2016) montre que les parents d'élèves font recours à ces cours de soutien scolaire pour améliorer le rendement de leurs enfants. Il note que selon les représentations des parents d'élèves « les soutiens extra-classes permettent à l'encadrement d'être de qualité, car, ils favorisent de meilleurs résultats par une meilleure compréhension des leçons étudiées en classe » (F. Ouattara, 2016, p. 204). Mais quelles sont les insuffisances des cours de soutien tels que pratiqués dans le contexte burkinabé ? La présente étude se penche sur le sujet en abordant les aspects négatifs de ces formes de soutien apportées aux élèves.

## ***2.2. Théorie de référence***

### ***2.2.1 La théorie de processus de la participation parentale***

Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) sont les principaux auteurs de cette théorie. Le modèle développé par ces derniers est basé essentiellement sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986). R. Deslandes et R. Bertrand (2004, p.413) donnent une description de ce modèle en ces termes : « Selon les arguments du modèle qui se lit de bas en haut, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif

pour aider leurs enfants à réussir et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école ».

Le modèle suggère une libre participation des parents qui devront choisir les différentes activités selon entre autres leurs perceptions, leurs habiletés, intérêts et capacités. Selon R. Deslandes et R. Bertrand (2004, p. 413) la participation parentale « influence les résultats de l'enfant par trois mécanismes modelage, renforcement et enseignement (instruction) qui, à leur tour, sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre les actions des parents et les attentes de l'école ». Le contexte des cours extrascolaires dans le contexte burkinabé obéit à cette théorie en ce sens que les parents décident librement d'engager des « répétiteurs » pour leur enfant en fonction de leur besoin ainsi que de leur capital financier et culturel (F. Ouattara, 2016).

### ***2.2.2. La théorie de l'assistance pédagogique De Landsheere***

La théorie de l'assistance pédagogique V. De Landsheere (1984) est fondée sur le principe que les résultats scolaires de l'élève résultent du fait que ses parents l'accompagnent dans ses apprentissages, notamment dans les devoirs de maison. Pour se faire les parents s'imprègnent non seulement du programme d'enseignement, mais aussi de l'évolution de la classe de l'enfant. Cette responsabilité que les parents assument a des répercussions sur les performances de leurs enfants aussi bien individuellement que sur les résultats scolaires de l'ensemble des élèves. Les cours de soutien extrascolaire trouvent donc leur justification dans cette théorie.

### ***2.2.3 La théorie de la remédiation***

Elle trouve son fondement théorique dans le constructivisme qui a pris son essor dans le behaviorisme. Ce courant a beaucoup été influencé par la psychologie cognitive et les théories de Piaget (1964)

et de Vygotsky (1934) sur le développement de l'intelligence et les processus de traitement de l'information. Selon P. Varley, L. Ferrali et H. Mazza (2020),

La remédiation scolaire se réfère à l'ensemble des actions correctives entreprises dans le cadre du processus pédagogique pour amener un élève à surmonter les difficultés d'apprentissage qui contraignent sa progression. Cette remédiation a pour objectif d'éviter que l'élève n'accumule des lacunes dont les effets pourraient être dramatiques pour la poursuite de sa scolarité. Elle consiste en un processus de régulations permanentes et interactives dans le cursus d'apprentissage de l'élève.

Elle peut intervenir avant, pendant et après la séquence d'enseignement. Lorsqu'elle est réalisée pendant la séquence d'enseignement formelle, soit en classe, elle est dite immédiate ; elle est dite différée lorsqu'elle est réalisée en dehors du temps de la classe. Ces recherches sur la remédiation pourraient nous servir comme appui dans notre étude sur les cours de soutien extrascolaire qui sont des remédiations qui se passent en dehors de l'école.

### **3. Méthodologie**

Pour mener à bien notre étude, nous avons privilégié la méthode mixte de la recherche au regard du sujet traité. Cette méthode, qui allie l'approche qualitative et celle quantitative, a permis d'avoir des résultats à la fois détaillés et à larges portées. Elle est la mieux indiquée pour permettre de prendre en compte les perceptions et les représentations des acteurs sur les cours de soutien extrascolaire. Des questionnaires ont été adressés aux parents et aux donneurs de cours. En ce qui concerne les apprenants, nous les avons regroupés par école pour réaliser un entretien collectif sous la forme de focus groupes.

L'étude couvre quatre régions du Burkina Faso à savoir les régions des Hauts Bassins, du Centre, du Centre Ouest et du Centre Nord. Un échantillonnage aléatoire a été réalisé auprès du public cible composé d'apprenants, des acteurs assurant des cours de soutien extrascolaire, (dans leurs différents profils) et des parents d'élèves. L'échantillon se compose de trente-deux (32) donneurs de cours de soutien, de cent vingt (120) apprenants et vingt (20) parents d'élèves.

#### **4. Résultats**

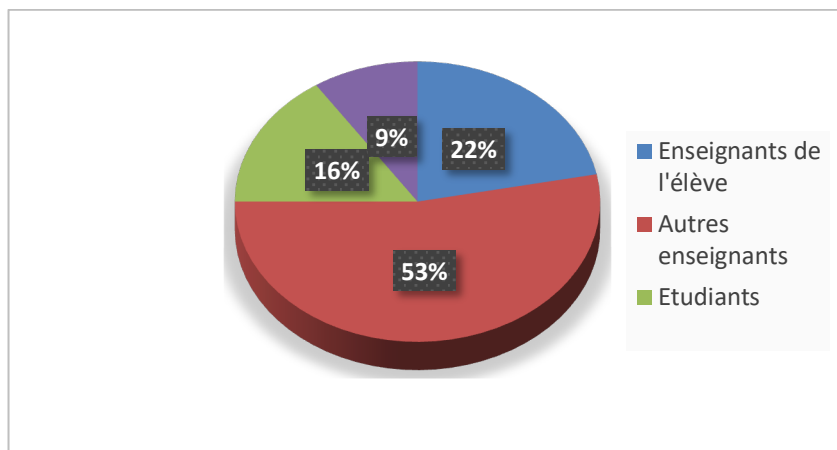
Cette partie traite de la présentation de résultats issus des questionnaires en rapport avec notre objectif de recherche.

La présentation des résultats auxquels nous sommes parvenus se fera suivant les différentes thématiques que nous avons formulées.

##### ***4.1. Identification du profil des prestataires des cours de soutien extrascolaire***

Les prestataires des cours de soutiens extrascolaire présentent des profils variés tel qu'indiqué à la figure 1

*Graphique 1 : Profil des donneurs de cours de soutien extrascolaire*



*Source : résultat de l'enquête*

L'enquête révèle plusieurs types de prestataires.

Des enseignants du système éducatif formel, qui donnent des cours de soutien en complément soit à leurs propres élèves ou à d'autres élèves ;

Des étudiants et autres qui travaillent de manière informelle ;

Des membres de famille qui tentent d'aider leurs enfants.

Dans la majorité des cas, les donneurs des cours de soutiens extrascolaire sont des enseignants (ou anciens enseignants) d'autres écoles (53%) ; il y a également des enseignants de l'élève (22%), des étudiants (16%), et 9% de ces donneurs de cours de soutien extrascolaire sont des membres de la famille de l'élève.

#### **4.2. Profession des parents des élèves qui suivent des cours extrascolaires**

Le tableau 2 indique les caractéristiques socio-économiques des parents des élèves qui suivent des cours extrascolaires.

**Tableau 2 : profession des parents des élèves qui suivent des cours extrascolaires**

	Pourcentage
--	-------------

Fonctionnaires/retraités	40,01%
Commerçants	51,42%
Sans travail permanent	8,57%
Total	100%

*Source : résultat de l'enquête*

Les professions des parents interrogés sont diversifiées. Ce qui signifie que tous les parents indépendamment de leur profession ou niveau économique, ont recours aux cours de soutien extrascolaire comme moyen d'aide ou comme prévention aux difficultés scolaires de leurs enfants.

Nous remarquons que 40,01% des parents sont des fonctionnaires en activité ou retraités et une grande majorité (51,42%) sont des commerçants. A ces parents s'ajoutent des parents sans travail permanent (8,57%).

#### **4.3. Conditions organisationnelles des cours de soutien extrascolaire sur le plan organisationnel**

Du point de vue organisationnel, la lecture de ce tableau 3 fait ressortir que le domicile de l'enseignant ou du parent sont le plus souvent, les endroits où ont lieu les séances de soutien extrascolaire.

**Tableau 3 : Conditions de déroulement des cours de soutien extrascolaire**

	Pourcentage
<b>Cadre</b>	
Domicile des parents	40,01%
Domicile du répétiteur	51,42%
établissement	7%
Autres	2%
<b>Constitution des groupes de soutien</b>	
Constitution des groupes ne tenant pas compte du niveau et des difficultés des élèves	30,26%

*Source : résultats de l'enquête*



Selon 91,43% des personnes interrogées, les séances de soutien se déroulent au salon, ou sur la terrasse de leur domicile ou le domicile de l'enseignant. Seulement 9% des enquêtés prennent ces cours dans les établissements ou autres lieux. S'agissant de la constitution des groupes, 30,26% des enquêtés affirment que la constitution des groupes de soutien ne se fait pas en fonction des niveaux des élèves.

#### **4.4. Limites des cours de soutien extrascolaire sur le plan pédagogique et didactique**

**Tableau 4 : Tableau récapitulatif des limites des cours de soutien extrascolaire sur le plan pédagogique et didactique**

	<b>Pourcentage</b>
Répétiteur non formés	54,83%
Les effectifs larges des groupes de soutien	24,78%
Volume horaire de plus de 4h par semaine	29,91%
Comportement anti-pédagogique des donneurs de cours	30,58%
Absence de pratique expérimentale	68%

*Source : résultats de l'enquête*

Du point de vue pédagogique, l'enquête fait ressortir également des limites. Ainsi, il ressort de ce tableau que 54,83% des donneurs de cours de soutien extrascolaire ne sont pas pédagogiquement bien formés pour agir efficacement.

Aussi, dans 24,78% des cas, les répétiteurs donnent des cours à des groupes de plus de quatre élèves. « Ce qui paraît un peu trop pour un soutien particulier », affirment les parents.

29,91% attestent que le volume horaire consacré au cours de soutien extrascolaire va au-delà de quatre heures par semaine.

30,58 % des parents et des apprenants avancent que certains donneurs de cours adoptent parfois des comportements qui sont aux

antipodes des principes pédagogiques. Ils ne suivent pas la progression de l'enseignant en classe en anticipant sur des exercices dont le cours n'est pas encore fait : ce qui exacerbe parfois les difficultés des apprenants.

#### *4.5. Des effets négatifs de la pratique des cours de soutien sur la dynamique de l'enseignement apprentissage*

*Tableau 5 : tableau récapitulatif des effets des cours de soutien.*

	<b>Pourcentage</b>
Fatigue	90%
Autres effets	58%
Distorsion des contenus	68,29%
Inadéquation entre les cours reçus à l'école et ceux reçus hors école	70,73%
Absence de pratiques expérimentales	97%
Désintérêt des élèves en classes	68,29%

*Source : résultat de l'enquête*

Ce tableau fait ressortir les effets négatifs de la pratique du soutien extrascolaire à plusieurs niveaux. Ainsi, 90% des élèves qui suivent les cours extrascolaires affirment être fatigués à la fin des cours. Plus de la moitié des enseignants interrogés avancent que les élèves sont démotivés en classe.

D'autres effets relevés par les enseignants (58%) sont la baisse de la productivité en classe, car ils sont souvent démotivés, et la culture de la dépendance. 68,29% des enseignants et des élèves enquêtés affirment que les donneurs de ces cours de soutien, surtout ceux qui ne sont pas enseignants, ne respectent non seulement pas les méthodologies mais aussi n'ont pas de contenu fixe pendant leurs interventions. Selon eux, les supports adoptés sont les anciens résumés, les annales d'exercices, les anciens devoirs. Ce qui conduit à

une distorsion de contenus. Pour 70,73% des parents d'élève, l'inadéquation entre les cours reçus à l'école et ce ceux reçus hors école apparait comme un effet négatif sur la dynamique de l'enseignement apprentissage.

L'absence de pratique expérimentales est relevée par 97,2% des enquêtés. 68,29% des enquêtés notent un désintérêt des élèves qui suivent les cours de soutien vis-à-vis de l'enseignement principal : un désintérêt suscité par l'absence de pratiques expérimentales, de construction de savoirs scientifiques de ces derniers et de la mauvaise organisation du soutien extra-scolaire. L'accent est le plus souvent mis sur les démarches de résolution, les calculs numériques et les explications verbales.

## **5. Discussions**

Pour mener à bien ces discussions nous procédons par thématique.

### ***5.1. Du profil des donneurs de cours de soutien***

En plus des enseignants, l'étude enregistre des étudiants et des parents qui tentent de soutenir leurs enfants. Les résultats de l'enquête indiquent 9% d'étudiants et 16% de parents d'élèves donneurs de cours de soutien. Ces résultats sont corroborés par ceux de F. Ouattara (2016) qui note que « les cours à domicile mobilisent deux principales catégories de personnel appelé répétiteurs : il y a d'une part, les enseignants qui officient dans les écoles, et d'autre part, les étudiants » (p. 203).

Loin d'être un effet de mode, les cours de soutien extrascolaire s'inscrivent en droite ligne dans la théorie de remédiation des difficultés des apprenants et par ricochet l'amélioration de l'efficacité interne du système éducatif. Cela est conforme à la théorie du processus de participation parentale qui suggère qu'une fois que les parents décident de participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs propres habiletés, intérêts et

capacités, de leurs autres responsabilités demandant du temps et de l'énergie.

### ***5.2. Du cadre inadapté pour les séances de cours de soutien***

Du point de vue organisationnel, l'enquête a révélé que la pratique des cours de soutien extrascolaire comporte des limites. Il a été remarqué que des séances de répétition se tiennent dans des salons, sur des terrasses au domicile du parent ou de l'enseignant. C'est ainsi qu'une partie des élèves interrogés (32,56%) ont reconnu que leur lieu de répétition n'était pas favorable à la concentration parce que n'offrant pas de meilleures conditions de travail. Selon plus de 37,16% des enquêtés, les séances ont lieu avec plus de 4 élèves par groupe. Nous sommes donc très loin des cours particuliers et ce nombre élevé d'élèves ne permet pas de tenir compte de la particularité des difficultés et du besoin spécifique de chaque élève. Or, cette dimension devrait fonder le choix des parents et des enseignants et les orienter dans le type de soutien à offrir aux élèves. C'est l'exécution de la tâche de soutien et le programme qui priment, le sens de particularité des difficultés n'est pas respecté : les cours de soutien sont organisés comme les cours scolaires, et non pas en fonction des besoins des élèves.

Les séances de répétition multiples et simultanées constituent également une limite. En effet, ce sont des séances au cours desquelles, un répétiteur encadre à la fois, et au même moment, des apprenants de différents niveaux d'études. Ces séances sont fréquentes dans 30,26% des cas étudiés ; ce qui veut dire qu'un répétiteur s'occupe à la fois des apprenants qui ont différents programmes scolaires avec diverses difficultés et cela dans une marge horaire de deux à trois heures par séance.

Ce genre d'association favorise moins le relèvement du niveau de l'élève qui a pourtant besoin d'aide, parce que le répétiteur ne pourra pas lever les obstacles à l'apprentissage qui se présentent en lui. C'est à juste titre que les élèves qui suivent des séances de répétition

simultanément avec d'autres élèves ont reconnu que leur répétiteur ne s'occupe pas d'eux comme ils le souhaitent. Du même coup, il serait difficile d'évoquer une amélioration de résultats scolaires. L'encadrement multiple et simultané n'est donc pas une démarche opérationnelle puisqu'en voulant répondre aux préoccupations de chaque apprenant, l'encadreur en arrive à ignorer certaines préoccupations, voire certains apprenants pour satisfaire les besoins qu'il jugerait à son niveau, plus importants et plus urgents.

### ***5.3. Limites pédagogiques et didactique***

Du point de vue pédagogique et didactique, il ressort des données obtenues que certains répétiteurs n'ont pas le profil requis pour agir avec une dextérité pédagogique. F. Ouattara (2016) a fait le même constat lors d'une étude similaire dans les établissements primaires de Ouagadougou. En effet, les motivations qui les animent et les comportements observables en situation remettent en cause l'efficacité des séances de répétition. En effet, le profil des répétiteurs varie : ils sont des enseignants (53%), des étudiants (16%), voire des membres de la famille (9%).

Aussi, toutes les personnes se disant « professeurs particuliers » n'ont pas les qualifications pédagogiques requises, ou des formations suffisantes pour donner de tels cours. Il n'y a donc aucune garantie sur la qualité des prestations offertes, car le parent n'a pas de certitude sur la pédagogie qui sera employée. Quelle progression est adoptée ? Quels supports sont choisis ? Quelles démarches sont utilisées ?

Certains répétiteurs qui se retrouvent soumis à la pression des élèves et celle de leurs parents, tendent à traiter les questions qui auraient des chances de figurer parmi les items de l'examen ou de la composition et à fournir des recettes pour y répondre. En tant que méthodes adoptées, le « bachotage » demeure le plus privilégié. Il n'y a pas d'apprentissage mais une mémorisation de mécanismes et de modèles à restituer au cours des épreuves d'évaluation ou bien une

duplication des cours reçus à l'école. On note une absence totale de pratiques expérimentales qui ne permet pas à l'élève de dépasser l'obstacle auquel il est confronté.

Également, 36,74% des enquêtés ont évoqué les effectifs des élèves pendant les séances qui vont souvent au-delà de quatre (4) apprenants. Cela ne favorise pas la mise en œuvre d'une pédagogie adéquate, et un accompagnement individualisé attendu par les apprenants aspirant à contourner les difficultés rencontrées dans leurs apprentissages. Par ailleurs, certains répétiteurs adoptent des comportements qui, selon les élèves, réduisent l'efficacité des séances. Il s'agit des répétiteurs qui injurient, frappent, manipulent leur (s) portable (s) au cours des séances, émettent ou reçoivent des appels à longue durée, font les exercices à la place des élèves... Du reste, il faut dire que si les répétiteurs n'attachent pas une grande importance aux normes pédagogiques, c'est surtout parce que leur motivation est fondamentalement pécuniaire.

En effet, certains répétiteurs questionnés ont affirmé donner des cours de répétition pour « arrondir leurs fins de mois » tandis que d'autres trouvent qu'il s'agit d'une occupation temporaire en attendant de trouver un meilleur emploi. Si ces préoccupations financières sont légitimes, elles ne justifient pas le manque flagrant de professionnalisme observé. Ces résultats soutiennent l'idée selon laquelle, malgré les limites de la pratique des cours de soutien sur la dynamique de l'enseignement-apprentissage, les enseignants, les parents ainsi que les élèves s'y adonnent toujours. Le souci étant de participer et de contribuer à leur manière à l'amélioration des résultats de leurs enfants. Toutefois, les cours de soutien au lieu d'être une solution à l'apprentissage des élèves se positionnent souvent en obstacle car ils créent des confusions à travers des démarches et méthodes d'enseignements mal maîtrisée par les répétiteurs. Dans la plupart des cas il permet à peine à l'élève de

mémoriser des méthodes de résolution, la construction du savoir scientifique étant reléguée au second plan.

#### ***5.4. Des effets négatifs de la pratique des cours de soutien extrascolaire sur la dynamique de l'enseignement apprentissage***

Comme l'a signalé M. Bray (1999, p. 13), « à la différence d'autres ombres, le soutien scolaire complémentaire n'est pas seulement une entité passive, car il peut exercer une influence négative jusque sur l'organisme qu'il imite ». En effet, les cours de soutien extrascolaire ont bien évidemment des répercussions considérables sur l'apprenant, les contenus ainsi que le rapport apprenant-savoir.

##### ***5.4.1. Effets sur l'apprenant***

L'étude montre que plus de 15 % des apprenants prennent ces cours particuliers toute l'année et dans 38,64% des cas, le volume des cours dépasse quatre heures par semaine. Ceci montre l'importance portée sur ces cours par les élèves. Le volume horaire de ces cours, souvent pris sur le temps de repos ou de loisirs des enfants, ajouté à un nombre d'heures de cours à l'école très important, peut avoir des effets néfastes sur la santé et les capacités intellectuelles des enfants.

Un autre point d'achoppement est le fait que les apprenants fréquentent ces centres à la fin d'une épuisante journée, pendant le week-end et même pendant les vacances scolaires. À terme, ces cours deviennent donc une source de fatigue pour les apprenants : ce qui réduirait leur productivité une fois en classe. Il est à souligner également l'existence du risque de développer et d'entretenir chez les apprenants une totale dépendance. Ces derniers auraient tendance à compter de plus en plus sur ces cours de soutien, et deviendraient ainsi de moins en moins autonomes et responsables, contrairement à ce qui est visé dans les programmes scolaires.

Aussi, faut-il noter que cette forme de soutien extrascolaire est si mal organisée, si mal coordonnée qu'elle devient, pour de nombreux

enfants, une source permanente de confusion : ce qui est laborieusement construit en classe est régulièrement défait à la maison par des « marchands du savoir » peu attentifs aux règles du métier. Pour les apprenants, notamment ceux qui sont au seuil de l'expérience scolaire (CP), c'est sans doute là une source permanente de démotivation. C'est ce que révèle l'enquête, car 24,62% des apprenants interrogés affirment subir ces effets de fatigue et de démotivation.

#### *5.4.2. Effets sur les contenus*

21,21 % des personnes interrogées avancent que les donneurs de cours de soutien interviennent souvent sans contenus ou supports fixes. Ils ne suivent pas le programme officiel et sont par moment en contradiction avec les enseignants des cours classiques. Ce qui compte pour les prestataires, c'est de traiter les questions qui ont plus de chance de "venir" à l'examen. Ils usent ainsi de toutes les tactiques pour trouver des combines et mettent en œuvre des mécaniques de formules et des recettes pour répondre aux évaluations.

89% des répétiteurs interrogés conviennent que les supports adoptés sont, entre autres, des assemblages de résumés accompagnés de questions de compréhension, ou des exercices tirés des annales et/ou des livres. À l'approche des examens, selon les enquêtés, les supports les plus utilisés sont les anciennes épreuves servant d'exercices d'entraînement. En effet, les programmes scolaires visent à améliorer davantage des compétences complexes de raisonnement, des stratégies de contrôle ou de métacognition qui visent un renforcement du capital cognitif, dont l'objectif principal est que l'apprenant adopte une posture réflexive sur ses apprentissages. Or, la préparation aux examens de cette manière est souvent centrée sur la mémorisation de recettes à restituer. C'est comme si les donneurs de ces cours s'intéressent moins à ce qu'ils trouvent comme contenu non pertinent qu'aux évaluations. Les apprenants se retrouvent en



conséquence confrontés simultanément à deux approches différentes : celle dont la visée est de répondre aux exigences requises par les examens et celle de l'école qui a un large éventail d'objectifs visant à ce que l'apprenant s'imprègne des valeurs et des schémas cognitifs.

#### ***5.4.3. Effets sur le rapport apprenant-savoir***

De l'enquête, il ressort des effets sur le rapport apprenant-savoir. En effet, les répercussions négatives des cours de soutien extrascolaire sur le rapport des apprenants au savoir se manifestent par le désintérêt des élèves bénéficiant de ce soutien, vis-à-vis de l'enseignement principal. D'après certains enseignants enquêtés (21,21%), il est fréquent de voir que certains élèves ne s'impliquent pas et ne suivent pas leurs cours en classe, tant qu'ils sont assistés par quelqu'un qui pourrait les aider à refaire le cours et à passer les examens. En outre, le fait que les apprenants et les parents misent beaucoup sur les résultats aux examens, favorise davantage « un rapport utilitariste voire un rapport cynique au savoir » (Perrenoud, 1998). La dynamique de l'apprentissage laisse, en conséquence la place au « métier d'élève » qui réduit l'école à sa fonction utilitaire ou certifiante.

### **6. Suggestions pour une pratique positive des cours de soutien**

68,27 % des enseignants enquêtés proposent une institutionnalisation légale des cours de soutien extrascolaire du fait de certaines pratiques inappropriées dans la réalité et la perversion des objectifs pédagogiques de ces cours de soutien vers des objectifs matériels : les cours particuliers deviennent un vrai marché pour les prestataires qui y voient souvent un moyen de s'enrichir, parfois au détriment des aspects pédagogiques. Ils sont souvent prêts à surcharger les groupes, à demander des prix excessifs. 15,24% proposent aux autorités éducatives de concevoir des règles en la

matière et d'élaborer un guide d'organisation des cours de soutien pour définir qui peut dispenser des cours de soutien où, quand et comment.

Au plan pédagogique, 15,51% suggèrent d'inclure dans la formation initiale du jeune enseignant, un module sur le soutien et la remédiation scolaire. Cela aiderait les enseignants à identifier plus facilement les difficultés de leurs apprenants et à leur proposer un suivi conséquent. Il serait alors indiqué, à défaut de pouvoir former tous les enseignants, de spécialiser quelques-uns aux stratégies de soutien scolaire, de remédiation. Cela permettrait à ces enseignants ainsi formés, de tenir compte, en partie, de l'évolution psychologique des élèves, des progressions scolaires des élèves et de la particularité de chaque élève.

En outre, les cours extrascolaires, considérés comme un soutien scolaire, ne devraient pas se faire, comme il est constaté, selon le désir de prévenir l'échec scolaire ou de faire travailler l'enfant sans tenir compte de ses réelles difficultés. Ils devraient être intégrés à l'école et nécessairement s'attarder sur les difficultés de l'apprenant ou partir d'un besoin rencontré par celui-ci. C'est à ce titre que la plupart des enquêtés proposent d'actualiser et d'intensifier la relation école-famille. En réalité, la synergie entre les parents et les enseignants devrait s'établir de telle sorte que l'identification des difficultés scolaires des élèves précède les stratégies de remédiation qui doivent intervenir opportunément dans le cadre strictement scolaire. Aux donneurs de cours, il est demandé, de respecter le programme scolaire, de tenir compte des niveaux des apprenants ainsi que leurs besoins de soutien. Il leur est demandé de mettre l'accent sur la remédiation des lacunes des apprenants et la prise en compte de la psychologie de l'enfant. Pour ce qui concerne les parents, ils doivent veiller à ce que les lieux choisis pour les cours soient appropriés et propices à un enseignement-apprentissage de qualité.

## Conclusion

Cette étude a montré que les cours de soutien extrascolaire, dans son organisation, comporte des limites et n'est pas sans effets sur les apprenants. La sempiternelle question ne se situe plus au niveau de la controverse entre avantages et les inconvénients de cette pratique, mais sur l'identification de ses limites pour proposer des solutions pour une bonne pratique des cours de soutien extrascolaire. Tous les acteurs impliqués, apprenants, parents, enseignants et décideurs, ne devraient pas être exemptés de toute responsabilité dans l'aggravation des effets négatifs de cette forme de soutien extrascolaire. L'idéale serait que les autorités éducatives soient regardantes sur la question afin de l'encadrer pour une bonne dynamique des enseignements-apprentissages. Cependant, nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé le débat sur cette problématique, tant la question du soutien extrascolaire est très complexe. Ainsi, plusieurs seraient les questions à poser pour ouvrir de nouvelles perspectives de recherche : quelles sont les meilleures conditions de pratiquer des cours de soutien extrascolaire pour un enseignement-apprentissage fructueux ? Comment encadrer cette pratique, la contrôler pour ne pas la censurer ?

## Bibliographie

BRAY Marck, 2011, *L'ombre du système éducatif : quel soutien privé, quelles politiques publiques ?* (UNESCO.IIPE, & I. i. l'éducation, Éd.) Paris.

BRONFENBRENNER Urie, 1986, *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives.*

DESLANDES Rollande, 1996, *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style de participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*, (Thèse de doctorat, Université de Laval), Quebec.

DESLANDES Rollande et BERTRAND Richard, 2004, « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2).

De LANDSHEERE Viviane, 1984, *L'éducation et la formation*, Paris PUF.

ERHARD Friedberg et CROZIEZ Michel, 1977, *L'Acteur et le Système*, Seuil.

GLASMAN Dominique, 1992, *L'école hors école : soutien scolaire et quartier*, ESF.

GUIGUE Michèle, 2002, « L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école GLASMAN Dominique », In *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°29, Lire-écrire dans le supérieur. p. 267-269.

HOOVER Dempsey et SANDLER H.M, 1995, *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?*

OUATTARA Fatié, 2016, « Stratégies des parents d'élèves pour un enseignement primaire de qualité à Ouagadougou », *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(2), p. 197-213.

VIANIN Pierre, 2001, *Contre l'échec scolaire*, Paris Belin.

VARLEY Leila ferrali et HELOISA Mazza, 2020, *Les système de remédiation pour les difficultés et gestion des troubles d'apprentissage*, MerideE.

KI-ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr*, L'Harmattan.